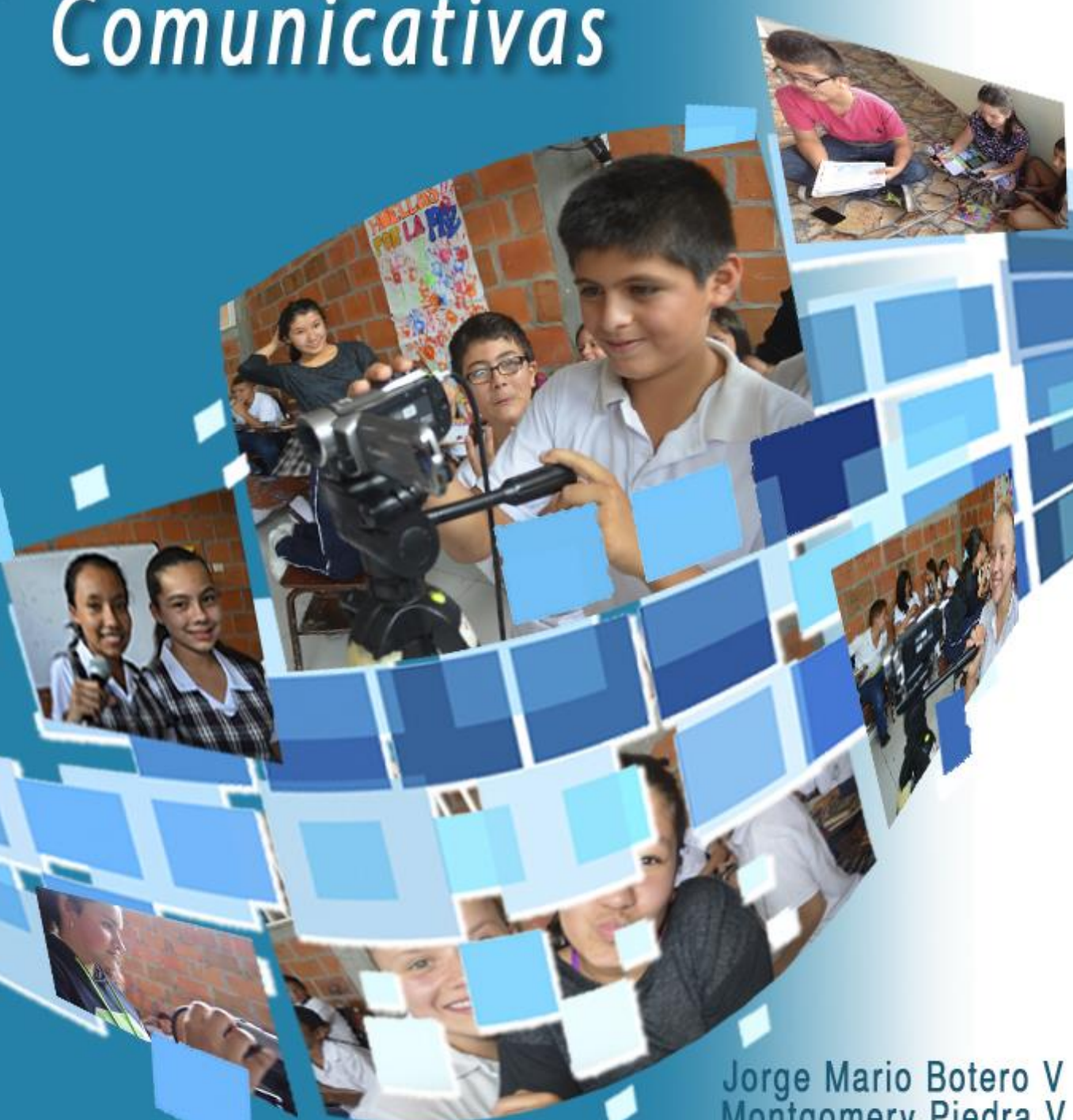


Comunicación y letras

Proyecto Águila

Competencias Comunicativas



Jorge Mario Botero V
Montgomery Piedra V

Comunicación y letras

Proyecto Águila

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
ACENTUACIÓN Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN, A TRAVÉS DE DIVERSOS MEDIOS.**

Tesistas:

JORGE MARIO BOTERO VÁSQUEZ

MONTGOMERY PIEDRA VALENCIA

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

PEREIRA, 2016

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
ACENTUACIÓN Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN, A TRAVÉS DE DIVERSOS MEDIOS.**

Tesistas:

JORGE MARIO BOTERO VÁSQUEZ
MONTGOMERY PIEDRA VALENCIA

Directora:

LUZ ÁNGELA CARDONA
Magíster en comunicación educativa
Universidad Tecnológica de Pereira

Documento presentado como requisito para optar al título de:

Magíster en Comunicación Educativa

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA FACULTAD DE
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

PEREIRA, 2016

Tabla de contenido

Resumen	10
Introducción.....	13
Capítulo 1	17
Población, reconocer y proponer	17
1.1. Planteamiento del problema	17
1.2. Población.....	17
1.2.1. Características del municipio de El Águila	18
1.2.2. Características de la población estudiantil de la IEEÁ.....	18
1.3. Limitaciones en el proceso de la investigación y en la sede José María Córdoba.....	21
1.4. Objetivos	24
1.4.1. Objetivo general.....	24
1.4.2. Objetivos específicos.....	24
Capítulo 2	26
Antecedentes	26
2.1. Algunas producciones investigativas sobre el tema	26
2.2. Marco Teórico	31
2.2.1. Aprendizaje Significativo	33
2.2.2. ¿Por qué el Conectivismo?.....	38
2.2.3. Operacionalización de las teorías	40
Capítulo 3	45
Metodología.....	45
3.1. Enfoque metodológico.....	45
3.1.1. Investigación basada en diseño	46
3.2. Fases y etapas del proyecto de investigación	47
3.2.1. FASE 1. Generación de la propuesta	47
3.2.1.1. Etapa 1. El norte a seguir	47
3.2.2. FASE 2. Validación de la propuesta.....	56
3.2.3. FASE 3. Análisis retrospectivo	62
Capítulo 4	73
Análisis e interpretación de resultados	73
4.1. Presentación y análisis del formulario de observación del contexto de los estudiantes	76

4.2. Metodología del proceso de análisis de los datos	80
4.3. Análisis y resultados del pretest en la experiencia con redacción.....	83
4.4. Análisis comparativo de los resultados entre el pretest y el postest en la experiencia con redacción.....	87
4.4.1. Experiencia con foto-impresos	90
4.5. Análisis comparativo de los resultados del postest de la experiencia con redacción, con el postest de la experiencia con radio	92
4.6. Análisis comparativo de los resultados del postest de la experiencia con radio, con el postest de la experiencia con video	96
4.7. Análisis general de resultados del pretest y postest en las experiencias con redacción, radio y video.....	100
4.7.1. Análisis de aprendizaje significativo sobre el trabajo individual y grupal.	104
Este análisis se expone en la siguiente tabla:	104
4.8. Dos singularidades representativas en la investigación	107
Capítulo 5	110
Inferencias y discusiones	110
5.1. Producto de las Experiencias	110
5.1.1. Saberes previos y la realidad contextual del estudiante	112
5.1.2. Materiales de apoyo para una aprehensión significativa.	112
5.1.3. Fortalecimiento de la autonomía a través de experiencias reales	114
5.1.4. Las alianzas fortalecen los procesos de investigación y académicos.....	117
5.1.5. La experiencia investigativa sigue abierta	120
5.1.6. Aporte del proceso de investigación a la relación comunicación educación	121
Referencias.....	124

Lista de tablas

Tabla 1: Características del municipio El Águila	18
Tabla 2: Recurso de operacionalización del proyecto Comunicación y Letras	41
Tabla 3: estándares básicos en el área de lenguaje	49
Tabla 4: Recursos en cartillas construidos para CyL.....	51
Tabla 5: Fechas y sesiones de intervención	56
Tabla 6: Descripción de la técnica y los instrumentos de recolección	64
Tabla 7: Categorías del Aprendizaje Significativo.	66
Tabla 8: Validación diario de campo y tabla de seguimiento de CyL.....	80
Tabla 9: Equivalencia de la escala valorativa de la IEEÁ y CyL	84
Tabla 10: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado del pretest de redacción.....	85
Tabla 11: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado postest de redacción	90
Tabla 12: Ubicación de los estudiantes de acuerdo a el resultado del postest de radio:.....	94
Tabla 13: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado del postest de video	99
Tabla 14: Análisis sobre el trabajo grupal	104

Lista de figuras

Figura 1. Seguimiento a la matrícula del año escolar 2015 IEEÁ. Fuente: elaboración propia. ..	19
Figura 2. Clasificación por sexo del grado 6° de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.	20
Figura 3. Sede José María Córdoba (2015). Zonas recreativas. [fotografía]. Recuperado de http://www.clase2punto0.com/	22
Figura 4. Estudiantes grado 6°. Fuente: elaboración propia.	23
Figura 5. Indagación de antecedentes. Fuente: elaboración propia.	30
Figura 6. Indagación marco teórico. Fuente: elaboración propia.	32
Figura 7. Aprendizaje Significativo. Fuente: elaboración propia.	35
Figura 8. Transmedia. Fuente: elaboración propia.	36
Figura 9. Conectivismo. Fuente: elaboración propia.	39
Figura 10. Conectivismo y aprendizaje. Fuente: elaboración propia.	40
Figura 11. Enfoque metodológico. Fuente: elaboración propia.	46
Figura 12. Pretest - Postest. Fuente: elaboración propia.	48
Figura 13. Estudiantes de grado 6°. Fuente: elaboración propia.	50
Figura 14. Blended Learning. Fuente: elaboración propia.	54
Figura 15. Web: (Comunicación y Letras. 2015). Portada. [Figura]. Recuperado de http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras	55
Figura 16. Técnicas e instrumentos. Fuente: elaboración propia.	62
Figura 17. Investigación basada en diseño. Fuente: elaboración propia.	71
Figura 18. WhatsApp. [Figura] (2015). Estado. Recuperado del estado de WhatsApp de la estudiante 3.	73
Figura 19. Estudiantes de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.	74
Figura 20. Estudiantes de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.	74
Figura 21. Contexto de los estudiantes de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.	78
Figura 22. Validación Aprendizaje Significativo. Fuente: elaboración propia.	82
Figura 23. Conocimientos previos de los estudiantes de grado 6°. Fuente: elaboración propia. .	84

Figura 24. Resultados conocimientos previos, acentuación y puntuación. Fuente: elaboración propia.	85
Figura 25. Comparativo entre estudiantes pretest y postest redacción. Fuente: elaboración propia.	87
Figura 26. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de redacción. Fuente: elaboración propia.	88
Figura 27. Muestra, dibujos de los estudiantes de 6°. Fuente: elaboración propia.	92
Figura 28. Comparativo entre estudiantes postest redacción y postest radio. Fuente: elaboración propia.	93
Figura 29. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de radio. Fuente: elaboración propia.	93
Figura 30. Comparativo entre estudiantes postest radio y postest video. Fuente: elaboración propia.	97
Figura 31. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de video. Fuente: elaboración propia.	97
Figura 32. Comparativo entre estudiantes pretest y postest de redacción, postest de Radio y video. Fuente: elaboración propia.	100
Figura 33. Comparativo promedio de todas las experiencias, de los resultados que obtuvieron el total de los integrantes de la propuesta CyL. Fuente: elaboración propia.	102
Figura 34. Presentación general de los resultados de la investigación. Fuente: elaboración propia.	106
Figura 35. Comparativo promedio de todas las experiencias, de los resultados que obtuvieron dos integrantes de la propuesta CyL. Fuente: elaboración propia.	107

Resumen



Resumen

Esta investigación a través de la metodología basada en diseño, recurre a diversos medios de comunicación para que niños del grado sexto de la Institución Educativa El Águila, desarrollen competencias que le permitan leer y escribir comprendiendo que el buen uso de la acentuación de las palabras y la utilización correcta de los signos de puntuación, facilita la comunicación. Todo este proceso se desarrolla bajo la mirada teórica y práctica del aprendizaje significativo que conceptualiza el doctor David Ausubel. Es así como, después de un reconocimiento de saberes previos a través de un pretest, se detectan dificultades en acentuación y en el uso de los signos de puntuación en un determinado número de estudiantes. Estos resultados dan pie, para que los investigadores le propongan a niños de sexto grado, que realicen producciones narrativas de cuentos, mitos, leyendas, y de las experiencias de aula, sin acudir a la tradicional memorización de conceptos, sino a la vivencia de experiencias significativas, seleccionando bien sea la radio, el video, los foto impresos o la redacción, como medios para motivar y apropiarse de forma sustancial de las habilidades comunicativas formuladas; recurriendo además, a la utilización de tiempo extraescolar para su aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje Significativo, Acentuación y Puntuación, Ortografía

Comunicación y Letras, Narrativas Transmedia, Conectivismo, Competencias Comunicativas.

Abstract

This research through the methodology based on design, uses in diverse media for children sixth grade of School The Eagle, develop skills that allow read and write realizing that the proper use of accentuation of the words, and the correct use of punctuation, facilitates communication. This whole process takes place under the theoretical and practical look of meaningful learning that conceptualizes Dr. David Ausubel. Thus, after recognizing the prior knowledge of students, through a pretest, difficulties are detected in accentuation and the use of punctuation marks in some of them. These results give rise, so the researchers propose to sixth graders, conducting narratives productions: stories, myths, legends and classroom experiences, not turning to traditional memorization of concepts. through the practice of meaningful experiences through media such as radio, video, photo print or writing, to motivate and substantially appropriate communication skills made; also resorting to the use of school time for learning.

Keywords

Meaningful Learning, accentuation and punctuation, spelling or Orthography, communication and Letters, Transmedia Narratives, Connectivism, Communicative Skills.

Introducción



Introducción

Desde el concepto de comunicación como servicio a la sociedad expresado por Kaplún (1998), se origina esta idea de investigación, la cual propone la utilización de los conceptos de la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, como el relato a comunicar a través de algunos medios, por estudiantes de grado sexto, para determinar si es o no posible generar aprendizaje significativo en relación a dichas competencias comunicativas (acentuación y uso de los signos de puntuación).

En este sentido, los conceptos que definen las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, y el uso de los signos de puntuación, se entenderán como la historia que se propone para que los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa El Águila, que en adelante se denominará como IEEÁ, la comuniquen por medio de textos escritos, la radio y el video, en pro de una propuesta investigativa que les permita apropiarse de forma significativa, dichas competencias comunicativas, para mejorar su proceso integral escolar y facilitar su desempeño comunicativo dentro y fuera de la institución.

En consecuencia, los productos creados por los estudiantes están fundamentados en los conceptos de las competencias comunicativas. De esta manera, se materializan expansiones de leyendas locales como “La mula de tres patas” que de la oralidad fue llevada por los estudiantes al texto escrito narrativo, la pasaron por la radio, la dibujaron, y la expandieron al video.

Así mismo, las propuestas de los estudiantes permitieron la evolución del relato a través de programas radiales y productos audiovisuales en los que utilizaron guiones y libretos orientados hacia el buen uso de los signos de puntuación y la acentuación correcta de las palabras. Esta propuesta también propone a través del uso de medios, evitar la monotonía de lo puramente memorístico de conceptos, y en cambio, dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Competencias comunicativas que serán asumidas desde el ministerio de educación nacional (MEN, 2015), el cual afirma que:

Las Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar,

escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente. A medida que adquirimos herramientas y experiencia, para el respectivo despliegue de nuestras competencias comunicativas, el ejercicio auténtico de la producción discursiva y la interacción comunicativa, se dará de manera clara, oportuna y precisa, entre las sociedades que favorezcan su desarrollo.

El lenguaje verbal y el lenguaje no verbal (cine, música, pintura, etc.), la diversidad lingüística, la gestualidad, la emocionalidad, la comprensión de las diferencias, las semejanzas entre el habla y la escritura y el papel mediador de la lectura, se vinculan a nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos, para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de nuestra ciudadanía.

En este sentido, si bien se tuvieron en cuenta las reglas gramaticales, también guardaron pertinencia los contextos socioculturales de los estudiantes, logrando de esta forma la relación de ambos conceptos en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el primer capítulo se registra el planteamiento del problema, las limitaciones del estudio y los objetivos. Bajo esta perspectiva, se abordan debilidades comunicativas (acentuación y uso de los signos de puntuación) detectadas por medio de valoraciones que se hicieron en la IEEÁ a través del instrumento pretest, que arrojaron resultados que muestran deficiencias en dichas competencias en los estudiantes del grado sexto.

El segundo capítulo es un encuentro con la teoría del Aprendizaje Significativo que expone el doctor Ausubel (1986), quien propone que «si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente» (pág. 151). Concepto tenido en cuenta durante todo el proceso investigativo con la intención de valorar significativamente los conocimientos no solo académicos, sino los que se adquieren desde su idiosincrasia.

En este sentido, se pretende acercar a estudiantes de sexto de educación básica a la utilización de diferentes medios como lo expresa Scolari (2015), sujetos activos que crean «nuevos contenidos y los comparten en las redes digitales» para fortalecerse como ciudadanos según lo expresa, en una propuesta que procura un acompañamiento de las Narrativas Transmedia.

Así mismo, se tiene en cuenta la teoría del Conectivismo en tanto cumple una función de acompañamiento en el proceso investigativo, es por esa razón que se reconoce la importancia de la tecnología en el aula y fuera de ella en consecuencia con Siemens (2004), cuando expresa que «en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» (pág. 2). Por tal motivo, se pretende mediante el uso de artefactos como el celular, las cámaras fotográficas, de video, los computadores y la radio, para aprovechar las redes personales de aprendizaje que puedan surgir, en función de la adquisición de competencias comunicativas.

En el capítulo tres se desarrolla la metodología llevada a cabo en la investigación. De tal manera que incluye el enfoque metodológico, la población, el diseño y las actividades. Por consiguiente, se implementan estrategias como el pretest que permiten detectar los saberes previos en cuanto a las competencias comunicativas objeto de estudio; también se indaga sobre el contexto del estudiante, que en definitiva es el que lo orienta para hacer sus narraciones audiovisuales y escritas, y establecer sus propias redes de aprendizaje formadas por nodos y señales traducidas a las realizaciones o conocimientos de cada estudiante, y divulgadas en el Ambiente Virtual de Aprendizaje de Comunicación y Letras, que en adelante se llamará AVA, destinado para estas conexiones.

Además, como parte de la metodología de esta investigación, el AVA se encuentra en <http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras>, y permite el alojamiento de los contenidos desarrollados, las experiencias didácticas, y los recursos que sirven de apoyo en el proceso de investigación.

En el capítulo cuatro se presenta el análisis e interpretación de resultados obtenidos de la lectura y sistematización del dato, y en ese orden de ideas, se llega al capítulo cinco que contiene las conclusiones.

Esta investigación le permite a este grupo escolar, exteriorizar la mirada que tienen de su municipio, a través de la radio, registros video-gráficos y narrativas escritas, y a su vez generar puentes de comunicación entre ellos mismos, la comunidad educativa y el entorno social del cual hacen parte, estableciendo relaciones entre sus conocimientos previos y los que van adquiriendo durante el proceso, en tanto se potencian las competencias comunicativas propuestas por el proyecto Comunicación y Letras, que se seguirá nombrando como CyL.

Capítulo 1- Población, reconocer y proponer



Capítulo 1

Población, reconocer y proponer

1.1. Planteamiento del problema

Los estudiantes de sexto en la Institución Educativa El Águila, basados en evaluaciones institucionales que pretenden analizar el grado de comprensión, reflexión e interpretación en la lectura y escritura, presentan debilidades en competencias comunicativas (acentuación y uso de los signos de puntuación). Es así como se pueden generar situaciones académicas que conllevan a un rendimiento bajo en la valoración final, no solo de la asignatura Lenguaje, sino en las demás áreas del saber. Inclusive, se presentan momentos de malestar en términos de compañerismo entre quienes poseen y aún no, competencias comunicativas (acentuación y uso de los signos de puntuación), haciendo visibles situaciones de burla entre los estudiantes por no conocer la escritura, pronunciación de una palabra y el sentido que le da al texto, el uso correcto de los signos de puntuación.

No se pretende con esta investigación reformar automáticamente los modelos educativos, ni cuestionar las formas de implementación que los docentes en esta asignatura probablemente utilizan. Sin embargo, se busca que ese plan de área lleno de reglas ortográficas que el estudiante a través de los tiempos ha tenido que aprenderse de memoria, sea reformulado por experiencias significativas que posibiliten las habilidades comunicativas suficientes para una escritura sustentada en los estándares que exige la sociedad hispano hablante.

Por lo anterior surge la pregunta, ¿se podría fortalecer el aprendizaje significativo en relación a las competencias comunicativas, referentes a la acentuación y puntuación, en los estudiantes de sexto de la Institución Educativa El Águila, a través del uso de diferentes medios de comunicación?

1.2. Población

La población que participa en la investigación, corresponde a niños y niñas estudiantes que residen en el municipio de El Águila, ubicado al norte del departamento del Valle del Cauca.

1.2.1. Características del municipio de El Águila.

A continuación, se presenta una tabla con algunas características sociales, geográficas, culturales, demográficas y económicas del municipio.

Tabla 1: Características del municipio El Águila

Ítem	Dato
Fundación	1953
Total, Habitantes	11069
Habitantes zona rural	2689
Habitantes casco urbano	8380
Temperatura promedio	20°C
Instituciones Educativas	3
Territorio	Montañoso
Religión	Gran porcentaje católico
Escenarios recreativos	Polideportivo, centro recreacional, cancha de fútbol y parque principal
Orden social	Estatal. Policía asistencial
Economía	explotación del cultivo de café y plátano
Atractivo turístico	Parque Natural Nacional Tatamá y el Mirador la Palma

Nota: Adaptación de la página web de la Gobernación del Valle del Cauca 2015. Fuente: <http://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones.php?id=8>.

1.2.2. Características de la población estudiantil de la IEEÁ.

La IEEÁ tiene matriculados 748 estudiantes en total, distribuidos en 14 sedes y en una jornada especial los fines de semana que atiende adultos. De las tres sedes que están ubicadas en el casco urbano, una de ellas es la José María Córdoba que atiende a 267 estudiantes de básica secundaria y media académica, las otras dos sedes, más las once sedes rurales restantes, están dedicadas a la educación básica primaria, como se puede ver en la siguiente figura:

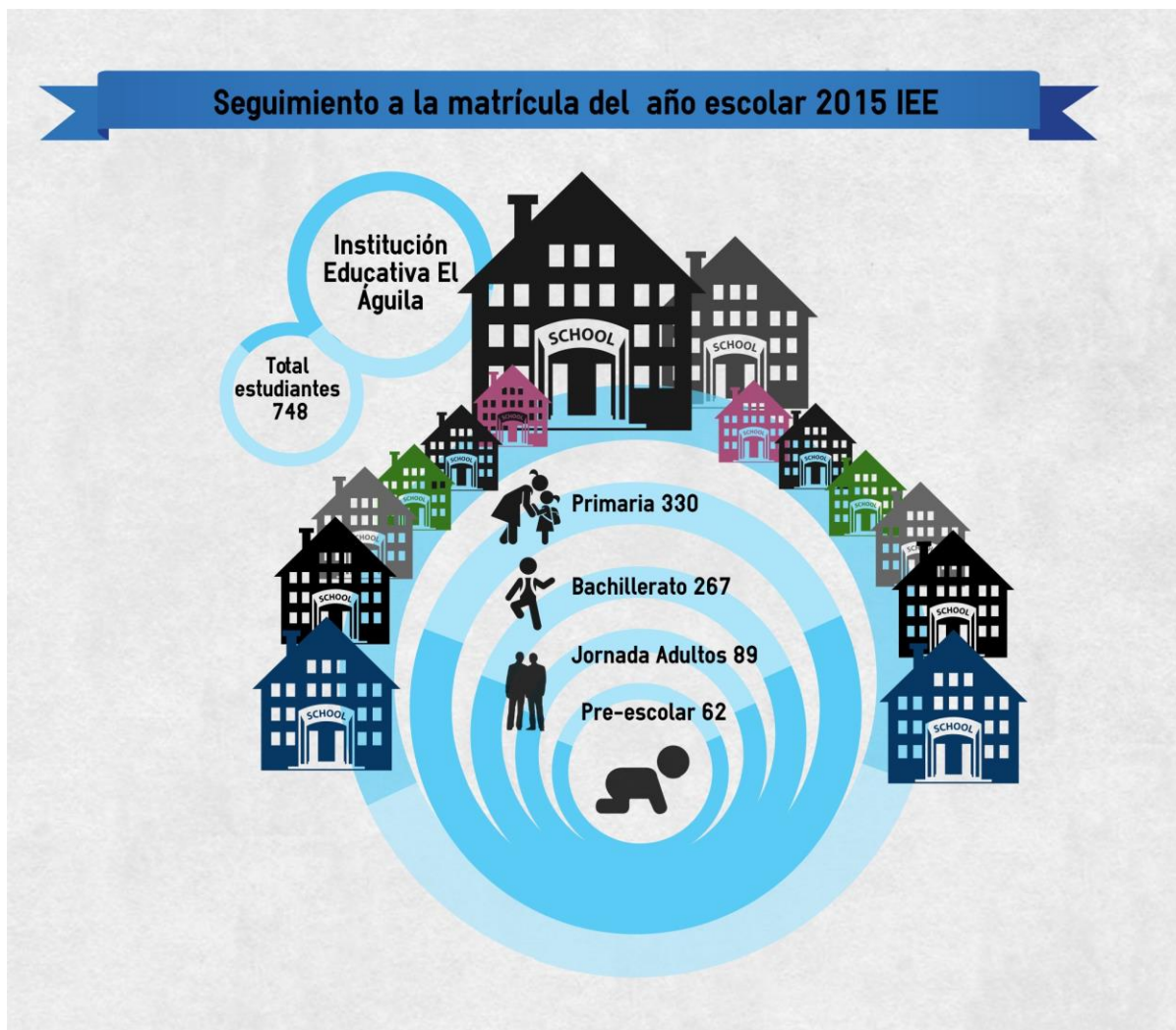


Figura 1. Seguimiento a la matrícula del año escolar 2015 IEEÁ. Fuente: elaboración propia.

Con 20 niños y niñas de 78 matriculados en el grado sexto en la sede José María Córdoba de la IEEÁ, se desarrolló este proceso investigativo. Solo 20 padres de familia aceptaron y firmaron el documento que autorizaba a los investigadores a realizar video, radio, fotografía y publicaciones impresas con estos niños.

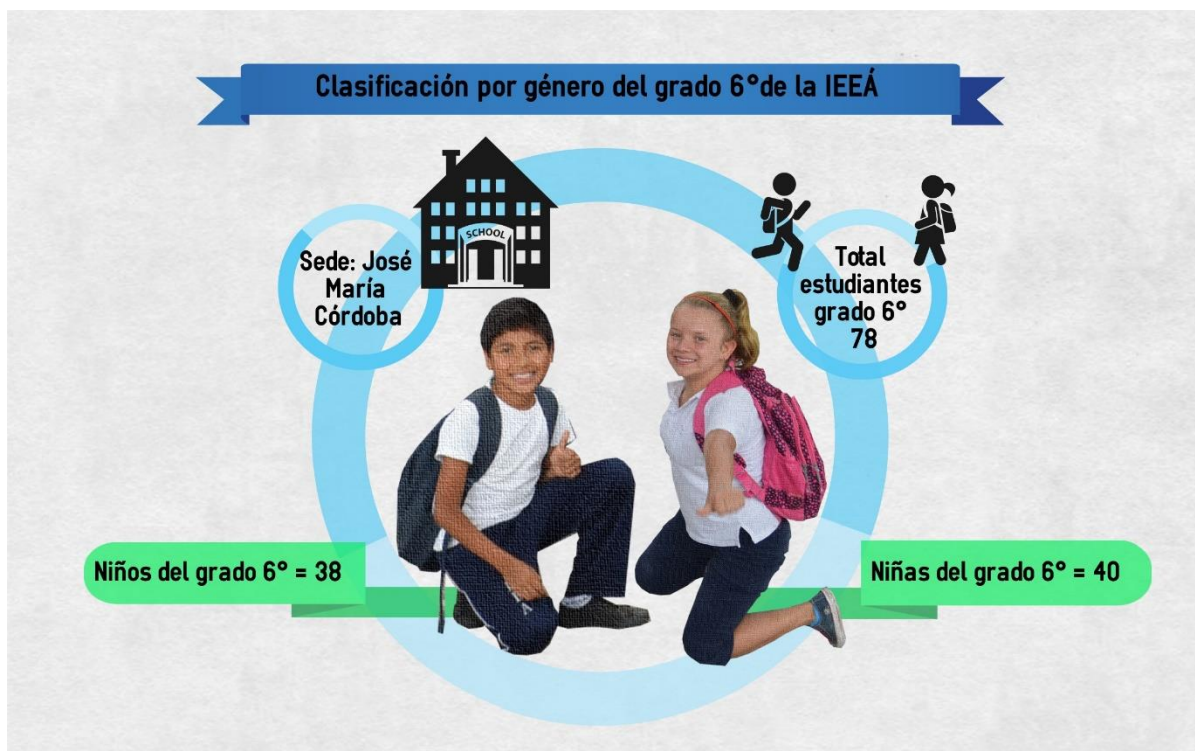


Figura 2. Clasificación por sexo del grado 6° de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.

Los niños que hacen parte de la investigación se encuentran entre los 11 y 13 años de edad, presentándose casos en situación de extra edad. Algunos estudiantes residen en el casco urbano, y otros en la zona rural del municipio, ubicados en estratos 1 y 2. Cuentan con los servicios públicos de acueducto, energía y alcantarillado. El servicio de televisión se ofrece a través de antena parabólica, el de internet por medio de la empresa privada con subsidio del Estado, y alcanza una velocidad máxima de dos megas. Los estudiantes que viven en la zona rural se desplazan en transporte escolar (camperos), auspiciado por la Alcaldía Municipal, los demás, llegan a la institución por sus propios medios.

Los estudiantes cuentan con conexión a Internet dentro de la sede José María Córdoba. Sin embargo, el acceso es muy difícil porque la banda ancha proporcionada a través del programa Vive Digital es de máximo dos megas, la cual es insuficiente para abastecer los 50 equipos con que cuenta la sala de sistemas del colegio. Algunos discentes tienen internet en sus domicilios, pero los que viven en el campo no cuentan con este servicio en sus fincas.

De otro lado, una parte de los padres de familia por motivos laborales y/o personales, y otros por escasa escolaridad, no están al tanto de la situación académica de sus hijos. Sin embargo,

existen relaciones asertivas entre familias y compromiso de los padres hacia la institución educativa.

1.3. Limitaciones en el proceso de la investigación y en la sede José María Córdoba.

Teniendo en cuenta que, Ausubel (1986), expone «... que la situación del salón de clases, como son la presencia de muchos alumnos con actitudes, disposición y motivaciones distintas» (pág. 21), y que además surgieron limitaciones en el proceso de investigación, como las de infraestructura, se estima conveniente mencionarlas en los párrafos siguientes, porque ellas (las limitaciones) dieron pie para que el proyecto saliera de las aulas y se pensara en otros espacios, logrando convertir las debilidades en fortalezas, desde las cuales el proyecto Comunicación y Letras llevado a cabo en el municipio de El Águila, surge y se asienta.

La planta física de la Sede José María Córdoba en donde están ubicados los estudiantes de sexto grado, consta de nueve salones. El salón del grado sexto está ubicado en el segundo piso, y en días soleados el calor es bastante apremiante, lo cual distrae a los estudiantes. La sede José María Córdoba no cuenta con salón para biblioteca, no tiene auditorio, ni espacio físico para laboratorios. Por lo tanto, los espacios para la realización del proyecto se tuvieron que gestionar en ocasiones por fuera de la planta física de la sede.

La sede José María Córdoba comparte el patio, que a su vez sirve de escenario deportivo, con los niños de básica primaria que pertenecen a la sede Simón Bolívar, porque es el único lugar con que cuentan las dos sedes para la recreación de los estudiantes. Situación que, al momento de realizar experiencias planeadas en los descansos, obstaculizaban el progreso en la recolección de datos. Véase la figura siguiente:



Figura 3. Sede José María Córdoba (2015). Zonas recreativas. [fotografía]. Recuperado de <http://www.clase2punto0.com/>.

La sala de sistemas cuenta con 40 computadores portátiles que hacen parte del programa Computadores para educar, pero con acceso a internet casi nulo. Además, el grupo sexto tiene acceso a la sala solo dos horas a la semana, y es durante la clase de Tecnología e Informática. De modo que se tuvo que tramitar y llegar a acuerdos con padres de familia y estudiantes, para que en horas extra clase y fuera del plantel educativo, se pudiera continuar con las experiencias programadas.

La IEEÁ cuenta con video beam, pero el aula de sexto grado no tiene la iluminación adecuada para utilizarlo, motivo por el cual se debe esperar a que uno de los salones “más oscuros” esté disponible, para usarlo. A causa de ello, se tenía que contar con el tiempo de otros profesores y sus respectivas clases. Este fue un motivo adicional para pensar en utilizar otros recursos y espacios, vinculando al proyecto de investigación a otros docentes de áreas diferentes.

La actitud de los estudiantes de sexto grado durante el proceso de investigación fue favorable, se percibe la atracción por el uso de las cámaras fotográficas y de video en el aula de clases. Sin embargo, algunos padres de familia no firmaron el acuerdo (ver anexo 1) para que sus hijos participaran en la producción de videos y en las transmisiones por la emisora Frecuencia Cafetera. Emisora comunitaria del municipio. Esta fue la razón principal por la que se tuvo que

realizar la investigación con 20 de los 40 estudiantes del grado sexto. La figura siguiente evidencia la actitud favorable (motivación) con que los estudiantes acceden a las experiencias.



Figura 4. Estudiantes grado 6°. Fuente: elaboración propia.

El desplazamiento al municipio de El Águila se hace a través de una empresa de transportes que desde Cartago envía buses solamente cuando el cupo está completo, y la situación es la misma para salir de El Águila hacia Ansermanuevo o Cartago, con el agravante de que el último bus sale a las 4 pm., situación que obliga en ocasiones a los viajeros, a hospedarse en el único hotel de la localidad.

De otro lado, los días festivos en Colombia afectan directamente el desarrollo de las labores escolares en las instituciones educativas. Y esta situación obviamente, no excluye a la sede José María Córdoba, si se tiene en cuenta que durante el año se celebran 11 festividades que equivalen al 27,5 % de las clases, y eso contando solo los lunes. Sin tener en cuenta los demás festivos, los eventos realizados por la institución (izadas de bandera, encuentros deportivos, reuniones institucionales), reuniones programadas desde el MEN, la gobernación del departamento y la secretaría de educación. Es así como, se tuvo que reformar en repetidas ocasiones el cronograma establecido para el Proyecto Comunicación y Letras.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Fortalecer el aprendizaje significativo en relación a las competencias comunicativas, referentes a la acentuación y puntuación, en los estudiantes de sexto grado de la I. E. El Águila a través de la utilización de diversos medios de comunicación.

1.4.2. Objetivos específicos.

1.4.2.1. Identificar las competencias comunicativas de los estudiantes, en relación a la acentuación, puntuación y utilización de medios de comunicación, a través de un diagnóstico inicial.

1.4.2.2. Diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes, la apropiación de competencias comunicativas relacionadas con la acentuación y la puntuación.

1.4.2.3. Fortalecer la autonomía y la motivación en los estudiantes a través de las experiencias propuestas.

1.4.2.4. Establecer relaciones entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, su diagnóstico inicial y el contexto social y cultural.

Capítulo 2 - Antecedentes



Capítulo 2 - Antecedentes



Capítulo 2

Antecedentes

2.1. Algunas producciones investigativas sobre el tema

El proyecto CyL, se dio a la tarea de buscar desarrollos metodológicos e investigaciones que garantizaran el aprendizaje significativo de las competencias comunicativas de los educandos de sexto grado de la Institución Educativa El Águila, y bajo esta perspectiva se indaga en diferentes bases de datos: Dialnet, ACM Digital Library, The Jama Network, el repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), entre otras.

Se utilizaron palabras claves como, Aprendizaje Significativo, acentuación, signos de puntuación, medios de comunicación, transmedia y competencias comunicativas; no son muchas las investigaciones que aparecen a la fecha basadas en estas relaciones. Por lo tanto, se tuvo que recurrir a la categoría “ortografía” para la búsqueda de investigaciones o publicaciones que direccionaran el proceso de investigación. De tal manera que, se buscaron propuestas usando todas las categorías, pero de forma independiente, y también se tuvieron en cuenta las categorías aisladas, o con otros factores de investigación. De acuerdo a la baja cantidad de investigaciones relacionadas con este tema, queda el sinsabor de pensar que la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, no son relevantes dentro del proceso educativo, o, por el contrario, puede pensarse que todos los estudiantes dominan estas competencias comunicativas. Sin embargo, este hallazgo es motivo para continuar con la investigación.

A continuación, se hace un recorrido por tesis y artículos que se tomaron como antecedentes para esta investigación. Y se presenta además una tabla en la que se relacionan otras investigaciones y/o publicaciones pertinentes para el proyecto Comunicación y Letras.

Cruz (2012), realizó la investigación Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula. Tesis del repositorio de la universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la cual tiene un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo con un diseño experimental de prueba y postprueba, y propone encontrar

estrategias didácticas para que estudiantes entre 8 y 12 años mejoren la ortografía en sus producciones escritas.

Esta investigación a la luz del constructivismo que propone César Coll, toma como base de aprendizaje lo que el estudiante ya conoce, es decir, sus saberes previos. Concluye además que, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es importante abordar el tema de la ortografía desde la prevención del error, en lugar de buscarlo para corregirlo. Además, motiva estrategias didácticas que incorporan estímulos visuales, auditivos y motores.

Este proyecto generó un aprendizaje significativo con relación a la ortografía, utilizando la imagen, el sonido y las producciones escritas por parte de los estudiantes, siendo así un referente para el proyecto Comunicación y Letras que, a través de medios de comunicación buscó otras metodologías innovadoras para el aprendizaje de competencias comunicativas relacionadas con la ortografía y el uso de los signos de puntuación bajo la teoría del aprendizaje, de Ausubel.

Otra investigación pertinente es, Estrategias metodológicas en el aprendizaje significativo de la ortografía, realizada por las docentes Vargas Padilla & Bravo Meza (2011), que aborda el tema de conocer las causas que originan las debilidades en ortografía, su incidencia en el proceso formativo, y además se dirige hacia la implementación de estrategias metodológicas que ayuden a los estudiantes a mejorar esta competencia comunicativa. La fundamentación científica se basa en la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel desde la mirada de la motivación como elemento que facilita la retención de nuevos contenidos en la estructura cognitiva del estudiante.

A través de la investigación exploratoria, este proyecto de perspectiva cualitativa concluye que el educador debe orientar al estudiante en la focalización de la atención en la información relevante, para que la pueda procesar a través de canales adecuados que le permitan a él escribir de tal manera que automatice la estrategia de memoria visual a través de letras de diferentes colores en cada palabra, y la sensación de seguridad al evocar las imágenes de cualquier palabra.

La Guía Mentor de J. M. Pérez Tornero , (2015), financiada por la UNESCO y la Unión Europea resalta la importancia de la conexión entre comunicación y educación desde la lectura de la inmersión de niños y jóvenes en medios como la televisión, el cine, la radio, que han transformado las maneras de acercarse a la información, ya no solo a través de textos escritos,

sino por medio de narrativas audiovisuales. En consecuencia, se plantea desde la investigación CyL el uso de medios para articular la comunicación educativa en pro del desarrollo de nuevas habilidades relacionadas con competencias comunicativas, que, para este caso, es la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación.

La Guía Mentor busca la formación en medios, tanto de docentes como de estudiantes, y en ese orden de ideas, CyL reconoce el uso de los medios como herramientas potencializadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto, desarrollo de conciencia crítica y autónoma del discente.

También es oportuno, hacer la lectura de la publicación propuesta por Alexander Mosquera y Víctor Riveros (2010), publicado en la revista *Educare* bajo el título *El software ortografía divertida: una contribución a la construcción del aprendizaje significativo*, es una valiosa herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que relaciona lo presencial con lo virtual. La investigación es de naturaleza documental, y desde una perspectiva crítica busca construir aprendizaje significativo desde los planteamientos de David Ausubel. Los investigadores concluyen que, dentro de un proceso de aprendizaje significativo, las herramientas mediadoras o materiales significativamente lógicos entre el docente, el creador multimedia y el estudiante. La herramienta debe crearse teniendo el contexto del estudiante. Para activar la motivación del estudiante se deben plantear desde la resolución de problemas relacionados con el entorno real de él. Así mismo, el discente es el responsable de la construcción de su propio conocimiento, acompañado del docente que lo guía.

En este orden de ideas se es adecuado vincular en estos antecedentes, *Diseño de Narrativas Transmedia-*, tesis realizada por Andrés Felipe Gallego (2011), que tiene un enfoque cuantitativo con metodología descriptiva y se encuentra en el repositorio de la universidad de Caldas. Esta investigación analiza el fenómeno de las Narrativas Transmedia, cuya característica principal es la creación de un mensaje que se despliega en múltiples medios generando nuevos puntos de entrada a un relato. Como parte de su estudio se referencian los principios estructurales para su ejecución y el papel que la cultura participativa ejerce en su práctica. Además de su definición, se presentan distintos modelos de creación colaborativa que pueden aprovecharse para involucrar a las audiencias en el desarrollo de una franquicia.

De igual manera la investigación Comunicación y Letras tiene en cuenta el papel que ejerce la cultura en una sociedad, y por lo tanto propone conocer el contexto del estudiante para crear material académico acorde a sus intereses y estrategias, que los motive a formar parte del proceso investigativo.

Otra investigación que sirve de documentación para CyL, es *Imagónicos: redes sociales digitales*, de Frank Soto (2014), que se encuentra en el repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira presenta la Comunicación y la Educación en los Procesos de Transformación Cultural: Ciudad y Comunicación, la inclusión del yo dentro de un sistema de símbolos escritos y audiovisuales. Abarca los cambios comunicacionales que se generan en el individuo que se conecta a una red. La producción transmedia en la cual el receptor es también productor, enfatizados en la escritura. Por lo tanto, el individuo se posiciona en sus relaciones abstractas pertenecientes o no a su entorno inmediato, mediante las cuales pueda comunicarse utilizando su lenguaje simbólico, dentro de las redes sociales.

La tesis comprende las relaciones que se dan en el uso de las redes abarcando el símbolo escrito, factor importantísimo para la investigación CyL, en la medida que, en ella de manera tangencial, se abordan las Narrativas Transmedia, y propone además la producción de nuevas historias alternativas como eje del transmedia de lo que suceda en la red. Es una investigación teórica mixta, cuantitativa-cualitativa desarrollada con base en categorías triásicas, con una técnica de entrevista.

Las tesis y artículos tenidos en cuenta en la búsqueda de los antecedentes, se relacionan en la medida que le aportan al desarrollo del proceso investigativo, toda vez que tienen que ver con la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. También se hace referencia a otras teorías como las Narrativas Transmedia, y el Conectivismo, que solo acompañaron la indagación que se llevó a cabo en el Proyecto Águila: Comunicación y Letras. En este sentido se presenta además la Tabla Antecedentes pertinentes al proyecto de investigación, que se puede consultar en el Anexo 10, y la siguiente figura muestra cómo se realizó la indagación:

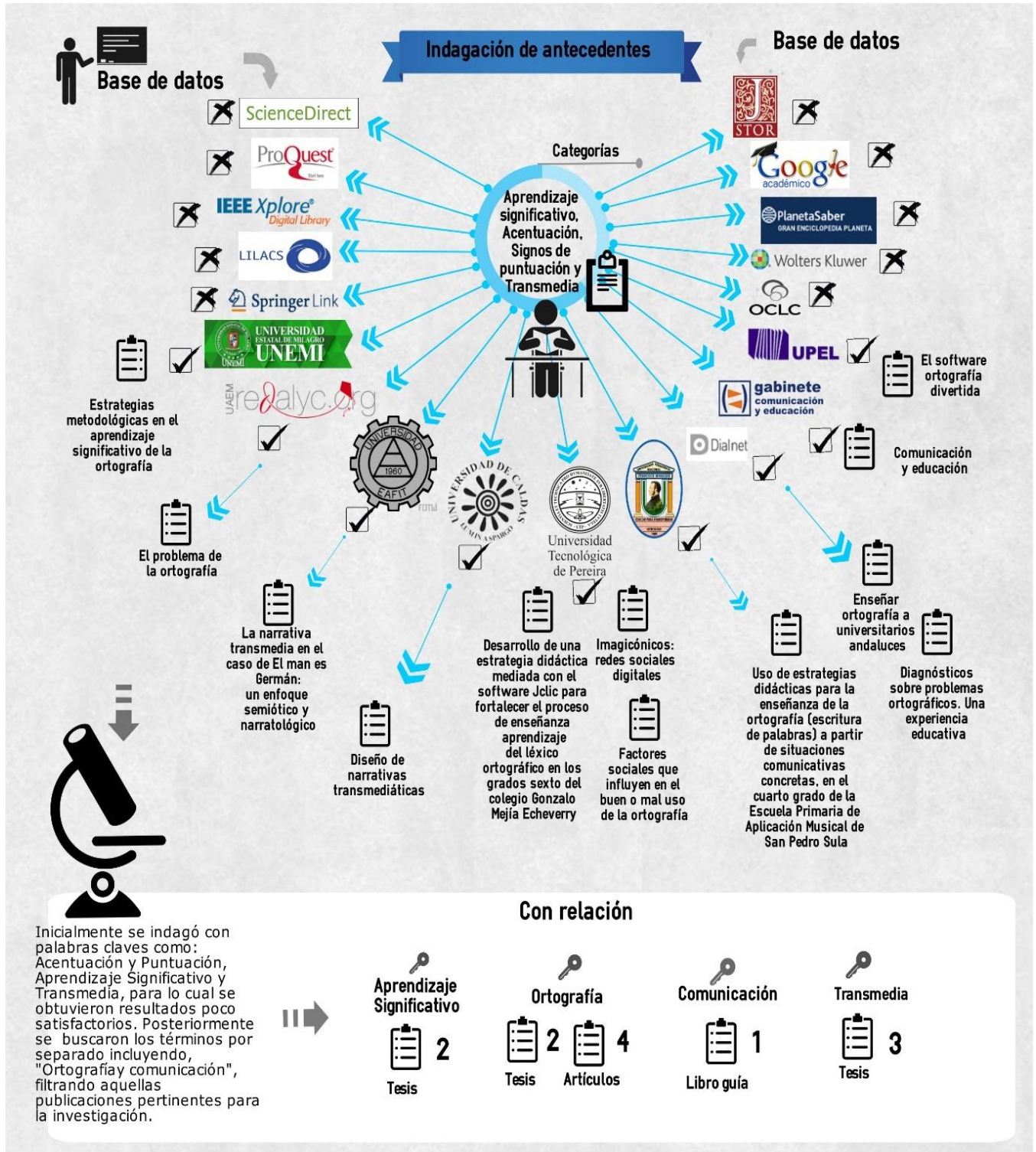


Figura 5. Indagación de antecedentes. Fuente: elaboración propia.

2.2. Marco Teórico

Actualmente son múltiples los conceptos que teóricos y académicos de diferentes lugares del mundo, exponen frente a la relación entre procesos educativos y tecnología. Se investiga y reflexiona desde la utilización instrumental de los artefactos, pasando por las contribuciones que dicha tecnología le puede o no, aportar a la educación, y por ende al desarrollo integral del ser humano. En este sentido, el presente estudio aborda en un principio a Siemens (2004), cuando plantea que «la tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros» (pág. 2), por lo tanto, su utilización por parte de estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa El Águila, puede producir también una experiencia que le aporte al acto educativo y, que permitirá en su momento, analizar la complejidad del proceso de su propio aprendizaje.

Añádase a esto que, los actores de procesos formativos ya deberían incluir en sus prácticas escolares la participación de las tecnologías, independiente de los enfoques pedagógicos por los cuales se rija la institución a la que representen, bien sea el conductismo, el cognitivismo, o el constructivismo entre otros. Desde esta investigación se propone el acompañamiento del Conectivismo como una posible respuesta a situaciones que afectan procesos escolares, pues no sería conveniente ignorar el contexto digital contemporáneo. No se puede desconocer que las pantallas invaden las vidas de quienes las utilizan, y además moldea sus conductas, de suerte que «las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento» (Siemens, 2004, pág. 2).

Así mismo, los medios de comunicación son herramientas que se utilizan en esta propuesta, porque a través de ellas se pretende lograr una actitud favorable en los estudiantes mientras fortalecen el aprendizaje significativo, o su posible evolución frente a la buena utilización de las competencias comunicativas. Y en este sentido, se motiva al estudiante a crear productos sonoros y audiovisuales de sus propias narraciones, para que puedan llevarlas a diversos medios como el teatro, los cómics el video, la radio, y plataformas virtuales de aprendizaje, entre otras. La siguiente figura presenta de forma general los autores, sus teorías y los textos relevantes que se tuvieron en cuenta en la realización del proyecto, y acto seguido serán argumentadas.

La siguiente figura propone la indagación para la construcción del marco teórico.

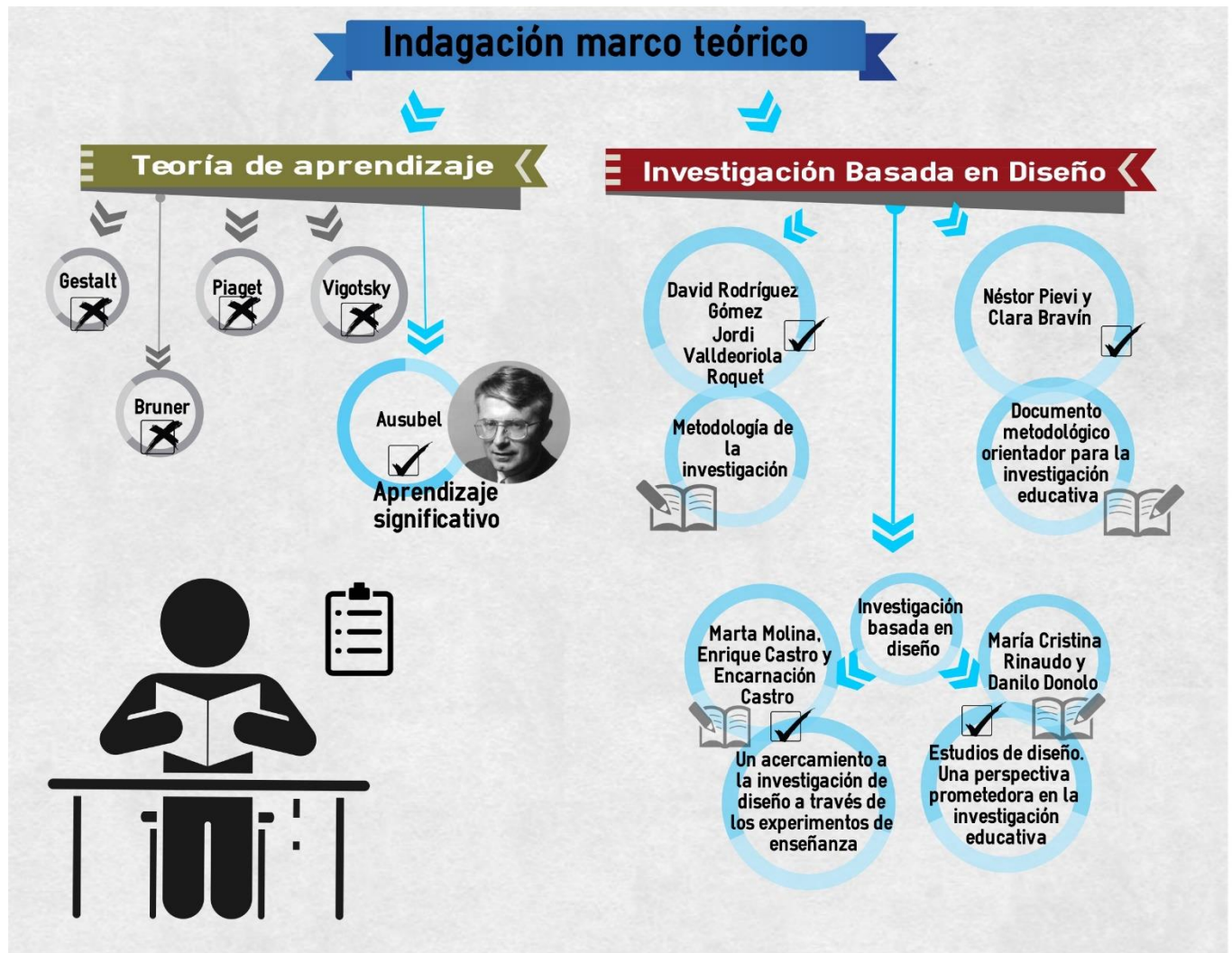


Figura 6. Indagación marco teórico. Fuente: elaboración propia.

Es así, como el proyecto Comunicación y Letras, invita a partir del diálogo virtual entre pares, y la interacción con prácticas y experiencias que ejemplifican casos reales, aprendizajes *in situ* basados en los Estándares de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje que propone el Ministerio de Educación Nacional, teniendo la oportunidad niños, niñas y jóvenes de acceder al saber que valora los conocimientos previos y que modifica la estructura de la información pre existente, recalcando como lo plantean Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), que «este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada» (pág. 120).

2.2.1. Aprendizaje Significativo.

David Paul Ausubel (1986), plantea que el Aprendizaje Significativo «comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo» (pág. 166), es decir, que existe una relación del nuevo conocimiento con el antiguo, y ocurre en la estructura cerebral del estudiante en la medida que desea alcanzar nuevos conocimientos.

El contexto del estudiante se debe tener en cuenta en el diseño de los contenidos, para que exista la motivación y una actitud favorable en la elaboración de su propio aprendizaje y se produzca una evolución significativa en la recepción cerebral de los nuevos contenidos de la mano de un docente que hace el papel de guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje significativo es posible si cumple con las siguientes categorías de investigación:

La actitud favorable del alumno. Dice Ausubel (1986), que «las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe» (pág. 48), por lo tanto, cada acto comunicativo conecta al estudiante con sus saberes previos, y darle valor a este conocimiento que tiene que ver con su contexto, hace que el estudiante se sienta reconocido e identificado, lo que potencia una disposición favorable en el aprendizaje.

Significatividad lógica del material. Para Ausubel (1986), «la naturaleza del material, es obvio que no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas relevantes que se hallen dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje humana» (pág. 50), en consecuencia, las experiencias académicas que se diseñan para los estudiantes deben ir de lo más simple a lo más complejo. Por lo tanto, se comienza con conceptos básicos teniendo en cuenta los saberes previos del estudiante, y paulatinamente se incrementan los nuevos conocimientos para que él los relacione se forma consciente en su estructura cognitiva.

Significatividad psicológica del material. Ausubel expresa, «por consiguiente para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, no basta con que el material nuevo sea intencionado y

sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes, en el sentido abstracto del término es necesario también que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognitiva del alumno en particular», consecuentemente, dentro de la estructura cognitiva del estudiante deben ocurrir tres procesos. Procesos que garanticen movilidad, confrontación y comparación de información.

Esto implica que en la estructura mental del estudiante exista una inestabilidad, en tanto evaluación de la pertinencia de la información a la cual el estudiante se expone, de tal manera que él sea autónomo y determine la mejor forma para resolver una situación problema. Es decir que, en una primera instancia en la estructura cognitiva ocurra que la nueva información después de relacionarse con sus saberes previos, por si sola da respuesta satisfactoriamente para dar solución a un problema.

De otro lado, puede suceder que la nueva información al relacionarse con lo que el estudiante ya sabe, no da respuesta satisfactoria al problema, lo que implica que la información no tiene validez dentro de la estructura cognitiva del estudiante, imperando el conocimiento que el estudiante ya poseía.

Otro proceso ocurre cuando la nueva información entra en relación directa con los saberes previos. Por consiguiente, en la reestructuración cognitiva del discente se construyen nuevos conceptos, a partir de dicha relación para encontrar la solución a un problema.

La teoría de Ausubel, le apunta a que el aprendizaje no sea mecánico, ni por repetición, sino, que se haga de manera sustancial y se valore siempre el conocimiento que, a través del contexto, la idiosincrasia y los aspectos socioculturales, posee el estudiante.

El Aprendizaje Significativo plantea la relación y el vínculo del nuevo conocimiento con respecto al antiguo, y ocurre en el cerebro de un estudiante cuando se enfrenta a la consecución de un aprendizaje nuevo. El contenido del nuevo aprendizaje debe ser suficientemente significativo para el educando, y de esta forma desarrollar una reestructuración mental que solidifique la apropiación de esta nueva estructura cognitiva. Es así como lo representa la siguiente figura:

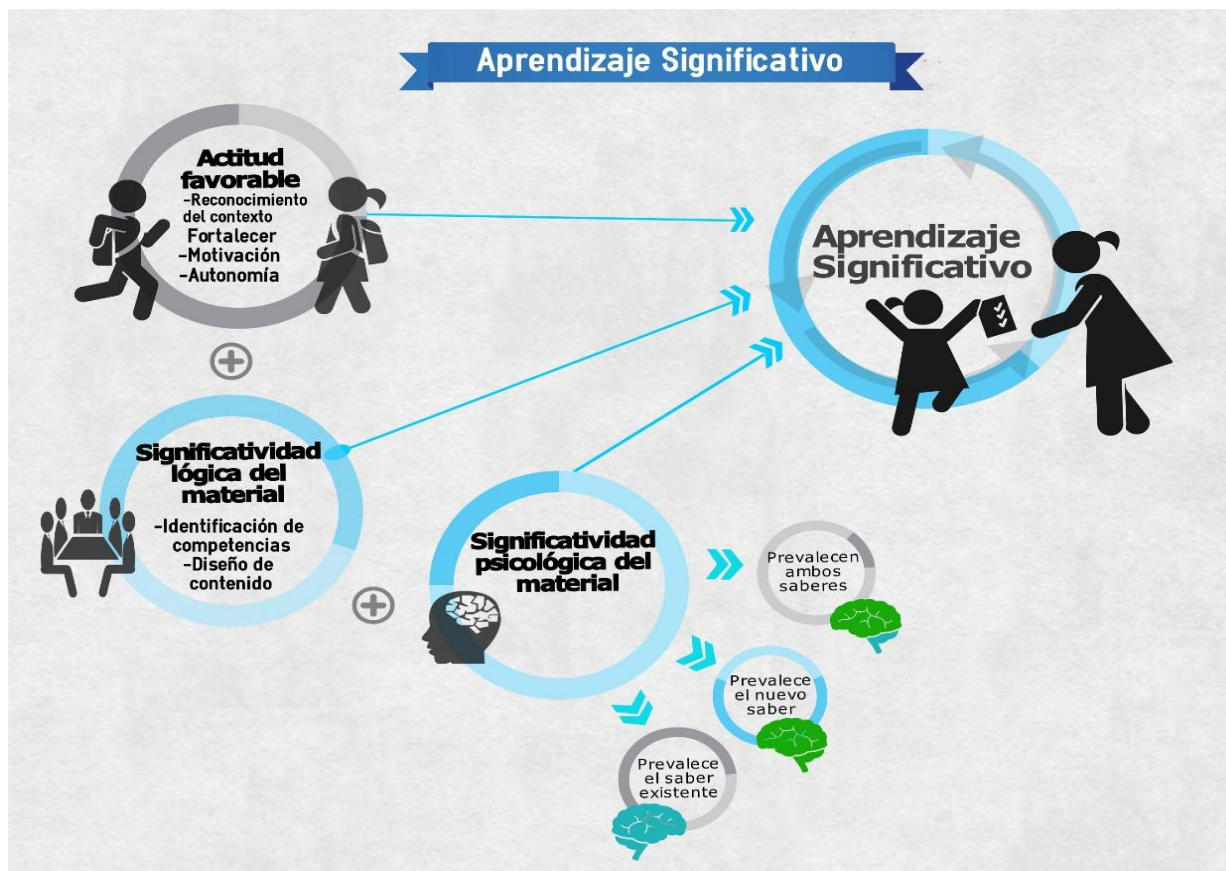


Figura 7. Aprendizaje Significativo. Fuente: elaboración propia.

En Comunicación y Letras se piensa una escuela en donde la información no circule solamente alrededor de un libro, sino que, como lo plantean Rinaudo y Donolo (2015), en la investigación basada en diseño, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se deben incluir experiencias que constantemente deben ser evaluadas y reestructuradas de acuerdo a los objetivos en tanto metas de aprendizaje, y en tanto contexto del estudiante en términos del aprendizaje significativo. De aquí que, Piscitelli (2010), propone que la idea es pasar de las pedagogías de la enunciación a una pedagogía de la participación, abandonar la repetición y que los estudiantes se conviertan en prosumidores, y en esto, se busca un acercamiento a las narrativas Transmedia, para que acompañen el proceso desde la utilización de diversos medios por parte de los estudiantes en los momentos que se vean enfrentados a la puesta en práctica de la teoría.

Es prudente advertir que una Narrativa Transmedia desde el punto de vista del Dr. Scolari (2013), debe contener en primer lugar, una «expansión del relato a través de diferentes medios y plataformas» y, en segundo lugar, debe contar con la «colaboración de los usuarios en ese proceso expansivo y como prosumidores en la construcción del mundo narrativo» (pág. 45), y en este orden de ideas se toma esta teoría en CyL como herramienta que acompaña el proceso, de tal manera que se pretende acercar a los estudiantes al concepto, por medio de la creación de una narración (La mula de tres patas) que se aborda dentro de la metodología de la presente tesis y que se lleva a cabo teniendo en cuenta las diferentes experiencias que se elaboraron para esta investigación, como se aprecia en la figura siguiente:

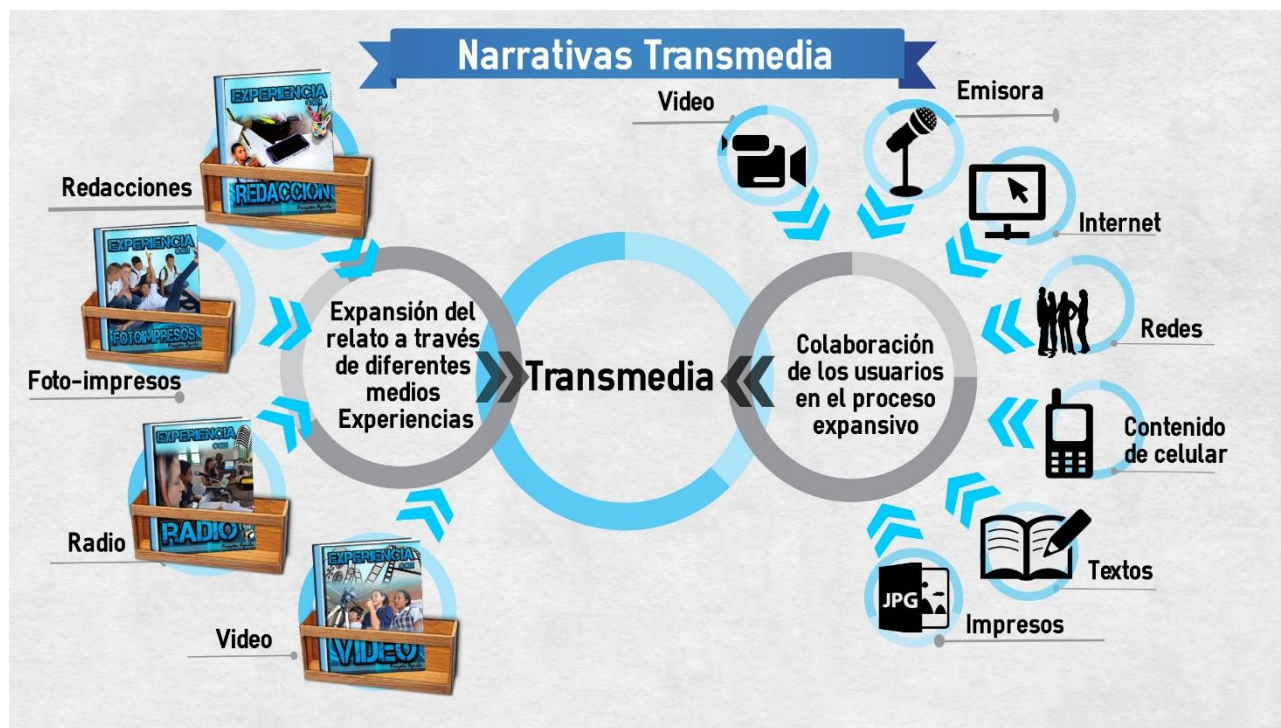


Figura 8. Transmedia. Fuente: elaboración propia.

De ahí la importancia que tiene en términos de apropiación de tecnologías de información y comunicación, el pensamiento de Siemens (2004), al manifestar que «la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» (pág. 2). Por lo tanto, acorde al constructivismo, el interés del proceso formativo debe basarse principalmente en encontrar situaciones o elementos para que los estudiantes que participan en esta investigación aprendan, también para hacer posible tal vez, que asuman la necesidad de tener en cuenta el

conocimiento del otro y los otros para su propia formación y, para solidificar su red personal de aprendizaje, conforme a lo planteado por Leal (2012).

Al lado de ello, el profesor no solo se debe ocupar del saber que adquiere el estudiante al enfrentarse a nuevos conocimientos, sino que debe solidificar el aprendizaje para que él encuentre la solución a sus problemáticas contextuales.

De cara a las experiencias con los contenidos que se pretenden desarrollar con los estudiantes a través de la participación en el proceso formativo en Narraciones Transmedia propuesto aquí, conviene entonces acogerse al planteamiento de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), que sostienen que «un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe» (pág. 18). Por lo tanto, esta experiencia busca asociarse con el contexto inmediato del estudiante, lo cual implica que su codiseño debe tener presente que él no es una tabula rasa que se debe llenar de un saber, vaciando el preexistente.

Y esto nos conduce a inferir que el saber se encuentra también en las conexiones y espacios que según Coll, permiten «debatir las propias opiniones o contrastarlas con las de otros, usar estas ideas personales para poder resolver determinados problemas y evaluar el resultado, etc.» (2007, pág. 88). Así pues, se puede apreciar que el papel del docente es la de un guía que proporciona los elementos necesarios para que el estudiante sea autónomo en las relaciones significativas de lo pretérito con lo nuevo, y en este proceso la evaluación diagnóstica proporciona un espacio comunicativo retroalimentado entre el profesor y el estudiante.

Para mostrar esto y, pensando en la integración de las evidencias y experiencias de los estudiantes, esta investigación cuenta con un ambiente virtual de aprendizaje ubicado en <http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras>, que ofrece un formato evaluativo, y la facilidad de participar en una red abierta de conectivismo y colaboración para la producción de conocimiento. A través de un foro, o un blog, o una red social, la comunidad escolar hace parte activa del proyecto. Todo sustentado en las teorías implícitas en la investigación, para darle validez a las categorías del Aprendizaje Significativo, en el sentido de la motivación, la significatividad lógica y psicológica de las experiencias escolares, en pro de alentar al educando para que establezca relaciones sociales que beneficien su aprendizaje, y al educador, para que revise y ajuste los cambios según lo vea necesario durante el proceso académico.

2.2.2. ¿Por qué el Conectivismo?

«El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología» (Siemens, 2004, pág. 1). Lo anterior plantea la necesidad de repensar el contexto, las prácticas, los recursos, las relaciones y las funciones sociales. A estos requerimientos, debemos preguntarnos: ¿cómo están aprendiendo los estudiantes?, ¿dónde se está dando ese aprendizaje?, ¿lo que están aprendiendo apela a las necesidades del contexto y de su inclusión en el mismo? Cuestionamientos que tienen su pertinencia en el municipio de El Águila. La siguiente figura expresa el porqué del enfoque del Conectivismo para la realización de la propuesta:

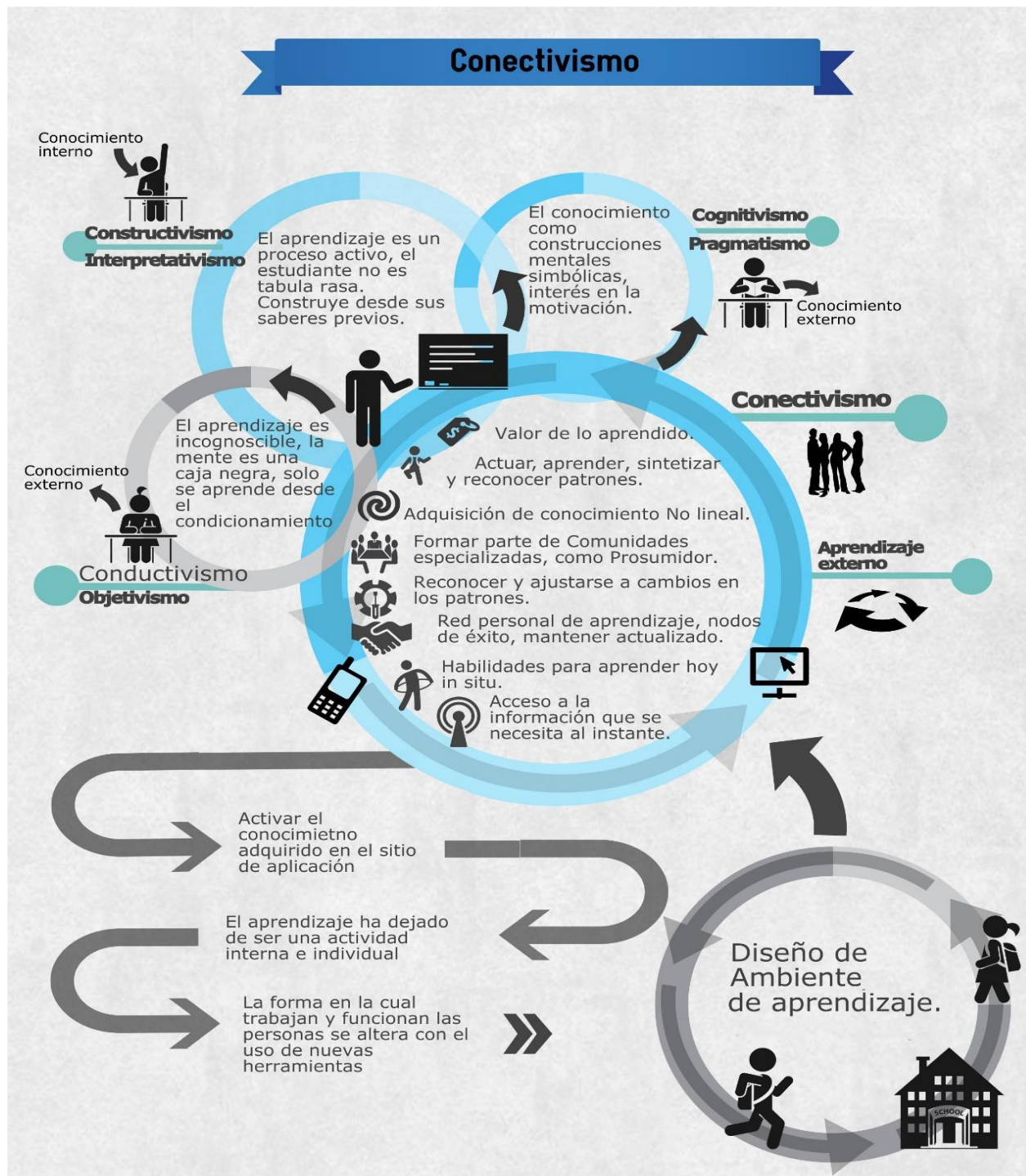


Figura 9. Conectivismo. Fuente: elaboración propia

En este sentido, el Conectivismo propone que el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, de una red conformada por nodos o fuentes de conocimiento que constantemente se deben actualizar y alimentar, para que el saber sea continuo y permita que las

tomas de decisiones sean procesos de aprendizaje, porque «la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas - a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales» (Siemens, 2004, pág. 2).

Estos conceptos guardan correspondencia con la figura que se detalla a continuación:

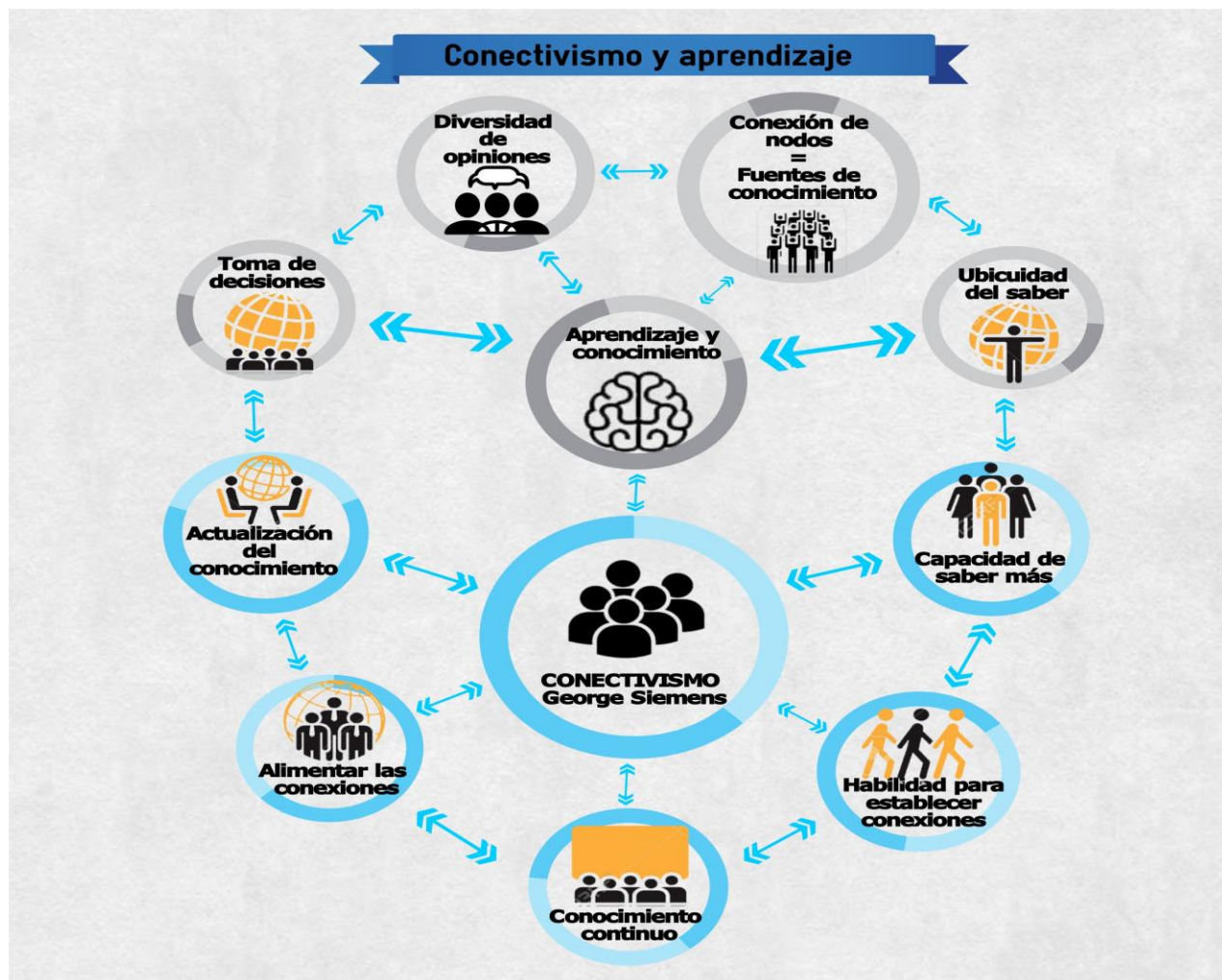


Figura 10. Conectivismo y aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

2.2.3. Operacionalización de las teorías.

La teoría primaria para desarrollar la investigación corresponde al Aprendizaje Significativo del doctor David Ausubel, Obsérvese ahora la siguiente tabla de operacionalización:

Tabla 2: Recurso de operacionalización del proyecto Comunicación y Letras

Aprendizaje significativo - Ausubel					
AUTORES	CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADORES	INSTRUMENTOS	OBJETIVO ESPECÍFICO
David Ausubel.	Aprendizaje significativo.	Actitud favorable del alumno.	-Forma parte activa y autónoma de las actividades extra clase. -Comenta y visita el AVA durante todo el proceso de forma voluntaria. -Participa activa en el aula y en sus subgrupos de acuerdo al rol que asume. -Propone tópicos y desarrolla actividades -Presenta autonomía en la búsqueda de información.	Tabla de seguimiento. Diario de campo.	- Fortalecer la autonomía y la motivación en los estudiantes a través de las experiencias propuestas.
AUTORES	CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADORES	INSTRUMENTOS	OBJETIVO ESPECÍFICO
David Ausubel.	Aprendizaje significativo.	Significatividad lógica del material.	-Lee y prepara de forma ordenada el material previo a la clase. -Se nivela con sus compañeros con respecto a los temas acudiendo a ellos o a otros medios de información. -El contexto social, cultural y económico en el que habita el estudiante, orienta el diseño de sus producciones.	-Pre Test. (criterios preliminares). Diario de campo. Tabla de seguimiento.	- Identificar las competencias comunicativas de los estudiantes, en relación a la acentuación, puntuación y utilización de medios de comunicación, a través de un diagnóstico inicial. Diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes, la apropiación de competencias comunicativas

relacionadas con la acentuación y la puntuación.

David Ausubel.	Aprendizaje significativo.	Significatividad psicológica del material.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla habilidades para trabajar con los medios que le ofrece el contexto. -Socializa las realizaciones y producciones acordes a los tópicos formativos evidenciando apropiación de nuevo léxico. -Propone y ejecuta soluciones de forma colaborativa, a situaciones que afectan su aprendizaje y el de sus compañeros. - Elabora textos escritos y productos audiovisuales teniendo presente sus intereses y necesidades, además el entorno escolar y socio-cultural. 	<p>Postest (cambiaron o no los criterios).</p> <p>Diario de campo.</p> <p>Tabla de seguimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, su diagnóstico inicial y el contexto social y cultural.
----------------	----------------------------	--	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

La teoría de las Narrativas Transmedia, bajo la mirada del doctor Scolari (2013), y el Conectivismo presentado por Siemens (2004), se toman en el proceso de Comunicación y Letras como un acompañamiento para la realización y puesta en marcha de la propuesta de investigación, y se presentan en la tabla de operacionalización que aparece en el anexo 11.

Capítulo 3 - Metodología.....



Capítulo 3

Metodología

3.1. Enfoque metodológico

El Proyecto Comunicación y Letras, implementa una metodología de enfoque cualitativo, la cual se consolida como una investigación basada en diseño (IBD). A través de la técnica de investigación observación participante, se vincularon instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, la tabla de seguimiento y el formulario. También se utilizaron instrumentos como el pretest y el postest, que permiten realizar un análisis con enfoque cuantitativo y, que complementan la investigación.

Esta metodología, toma como base para su componente teórico, el aprendizaje significativo, y como teorías de acompañamiento, el Conectivismo y las Narrativas Transmedia, explicado en el capítulo dos, bajo el nombre de Marco Teórico en el presente documento.

La siguiente figura da claridad sobre el enfoque de investigación y las teorías utilizadas:

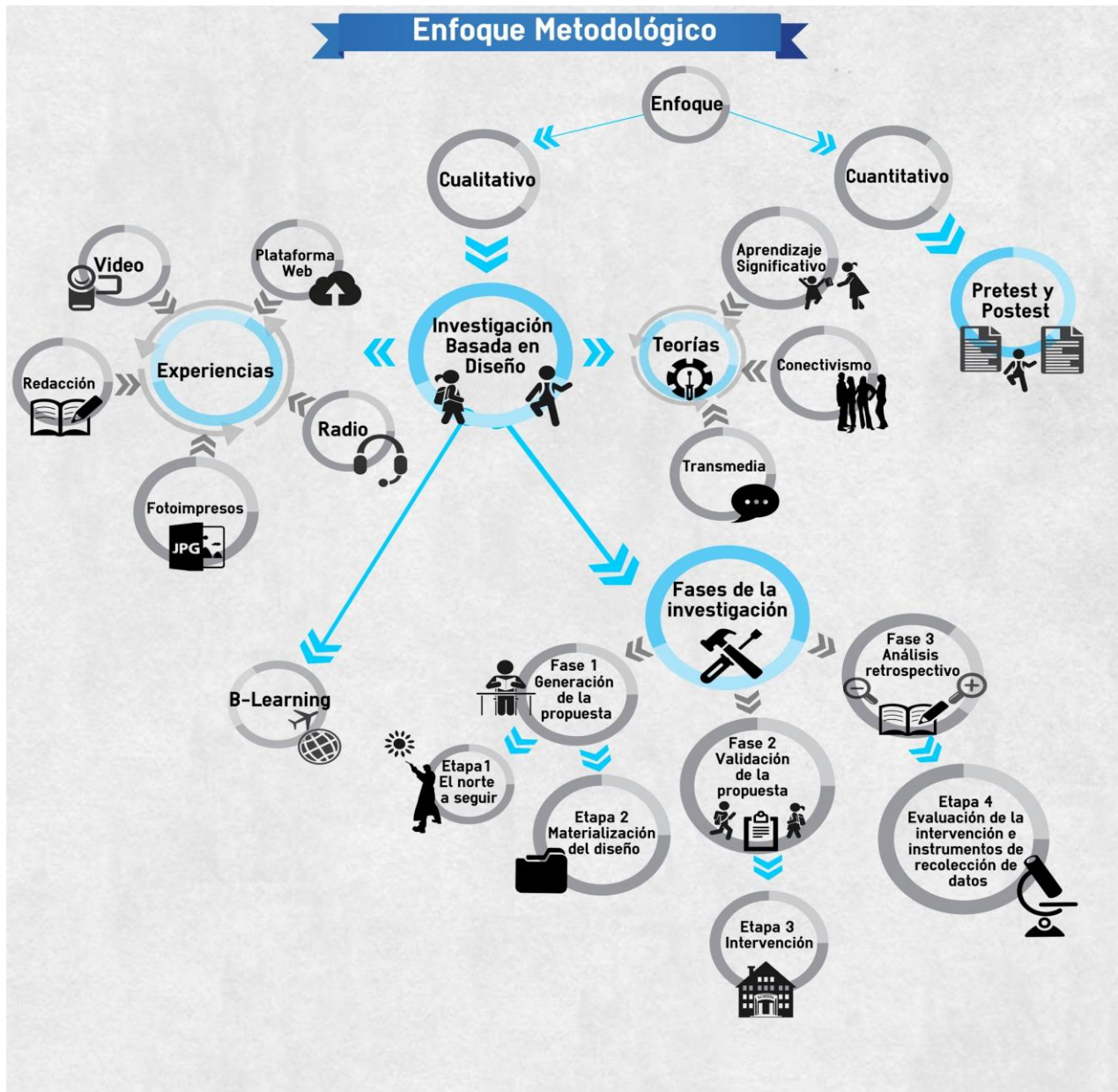


Figura 11. Enfoque metodológico. Fuente: elaboración propia

3.1.1. Investigación basada en diseño.

El proyecto CyL, dentro del enfoque de la investigación basada en diseño (IBD), pretende «generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias» (Rinaudo & Donolo, 2015, pág. 3). Este proyecto se realiza con una intervención de carácter participativo, que se basa en el sub-diseño de experimentos de aula; en el cual, el docente y equipo de investigadores se integran de forma comprometida para desarrollar la responsabilidad del proceso, estos a su vez llevan a cabo la

construcción del diseño de ambientes de aprendizaje, potenciando las habilidades y competencias comunicativas en cuanto a la comunicación interna y externa de la institución.

En esta lógica se muestra a continuación el enfoque metodológico de la Investigación Basada en Diseño, a la luz de Rinaudo & Donolo (2015).

3.2. Fases y etapas del proyecto de investigación

Dentro de la metodología se presentan los aspectos que fundamentan la IBD, por tal motivo es importante en el empleo de ésta, el carácter cíclico que posibilita la adecuación y reforma de las experiencias de aprendizaje en la medida que el educando participa en el proceso, de acuerdo a sus necesidades.

Ahora bien, la metodología del proyecto se estructura en tres fases y cuatro etapas que dan cuenta del desarrollo de la investigación, y se plantean de la siguiente manera:

3.2.1. FASE 1. Generación de la propuesta.

En esta fase se determinaron los conocimientos previos de estudiantes del grado sexto de la I. E. El Águila sobre habilidades y competencias comunicativas. Al detectar dificultades en la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, se acordó que una buena manera de llegarle a los estudiantes en un tema tan complejo, bien sea por el manejo que se le ha dado desde prácticas pedagógicas enfocadas en la “memorización mecánica”, concepto empleado por Ausubel, y que no conduce a un aprendizaje significativo, podría ser la transversalización de estos temas con el uso de diversos medios, la fase presente se compone de dos etapas: el norte a seguir y la materialización del diseño.

3.2.1.1. Etapa 1. El norte a seguir.

Bajo el diseño de un solo grupo con pretest y posttest, planteados por Ferrando, Ibáñez, & Alvira, (1986), se utilizaron estos como instrumentos de recolección de datos para establecer los conocimientos que los estudiantes tenían sobre la acentuación y el uso de signos de puntuación, conforme a lo que recomiendan los Estándares de Competencias del Lenguaje propuestos por el MEN y la Real Academia Española. También se hizo necesario un diagnóstico sobre los conocimientos que los niños y niñas del grado sexto tenían sobre el uso de medios de comunicación, pues a partir de ahí se comenzaron a utilizar el video, la radio, los foto-impresos y la expresión escrita, procurando un acompañamiento de Narrativas Transmedia, como pretexto

para motivar a los estudiantes a aprender. De igual forma, el postest sirvió como herramienta para comprobar lo aprendido.

La siguiente figura evidencia el uso del Pretest y el Postest dentro del proyecto:

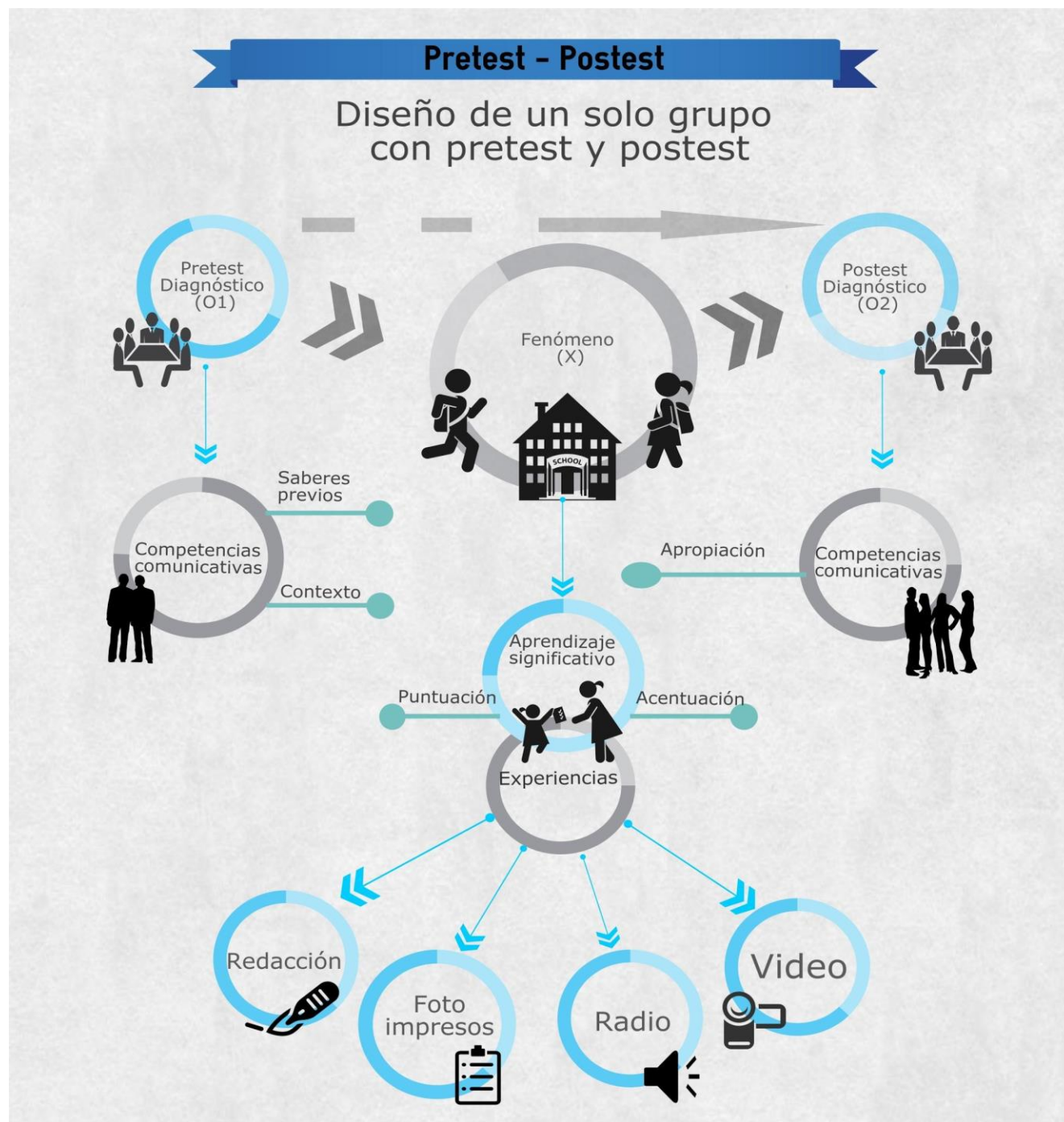


Figura 12. Pretest - Postest. Fuente: elaboración propia.

3.2.1.2. Etapa 2. Materialización del diseño.

El MEN (2015), propone en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que:

con los estándares de calidad, trabajados en conjunto con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, maestros, catedráticos y miembros de la comunidad educativa, se puso en marcha un sistema de calidad, cuyos ejes complementarios giran en torno a las evaluaciones censales y a la aplicación de planes de mejoramiento en las instituciones educativas, con el único objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos (pág. 6).

A todo esto, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje fueron la guía para el diseño de las experiencias tanto presenciales como virtuales. A través de ellas se desarrolla el plan de acción que permite la creación de materiales educativos que enriquecen el proceso educativo.

En la siguiente tabla se presentan los estándares, las competencias y los indicadores de desempeño que se tuvieron en cuenta para la realización de las experiencias escolares del Proyecto Comunicación y Letras.

Tabla 3: estándares básicos en el área de lenguaje

Estándar / Factor	Competencia / Enunciado identificador	Indicadores de desempeño / Subprocesos
Producción textual	- Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.	1- Defino una temática para la producción de un texto narrativo. 2- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
	- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	3- Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.
Comprensión e interpretación textual	- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	4- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. 5- Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.
	- Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación	

Literatura	<p>y desarrollo de la literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa. 	<p>6- Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.</p> <p>7- Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.</p>
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla. - Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal. 	<p>8- Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.</p> <p>9- Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.</p>
Ética de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia. 	<p>10- Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.</p> <p>11- Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.</p>

Nota: Adaptado de: Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2015, págs. 36-37)

3.2.1.3. Presencialidad y Experiencias Educativas.

Las actividades presenciales se desarrollaron en la sede José María Córdoba que hace parte de la IEEÁ, durante un año escolar, y para efectos de recolección de información, se consideró pertinente el registro de datos realizado durante los dos últimos meses del año, que se llevó a cabo en sesiones de cuatro horas semanales. Los niños y niñas del grado sexto hicieron uso de los recursos técnicos, como cámaras fotográficas, de video, micrófonos y trípode que los investigadores de la propuesta de Comunicación y Letras pusieron a su disposición.






Figura 13. Estudiantes de grado 6°. Fuente: elaboración propia.

Así mismo, como recurso de aula que utilizaban tanto los investigadores como los estudiantes, se diseñaron cuatro experiencias educativas basadas en el análisis que se le hizo al resultado del diagnóstico, en cuanto a habilidades y competencias comunicativas realizado a los estudiantes de sexto grado de la IEEÁ, población descrita en el numeral 1.2 y 1.3.

A partir de ahí se detectan los saberes previos de los estudiantes, y las dificultades en cuanto a acentuación y utilización de los signos de puntuación. La siguiente tabla, expone los objetivos de cada experiencia utilizada en la investigación:

Tabla 4: Recursos en cartillas construidos para CyL.

Experiencia	Eje transversal	Habilidades a desarrollar
 <p>Figura 13. Redacción. Fuente: elaboración propia.</p>		<p>Crear narraciones escritas teniendo en cuenta su contexto, sus necesidades e intenciones narrativas. Desarrollar procesos mediáticos que enriquezcan las vivencias propias de la comunidad.</p>
 <p>Figura 14. Foto-impresos. Fuente: elaboración propia.</p>	<p>A través de diversos medios, se pretende potenciar las habilidades y competencias comunicativas referentes a la acentuación de las palabras y el uso adecuado de los signos de puntuación.</p>	<p>Desarrollar habilidades en la presentación de productos visuales como el afiche. Los cuales deben comunicar un mensaje que enriquezca los textos escritos por el estudiante, provocando en él, crítica y reflexión.</p>
 <p>Figura 15. Radio. Fuente: elaboración propia.</p>		<p>Comunicar mensajes claros e intencionados para el medio radial usando su creatividad. Utilizar diferentes formatos de radio. Redactar de forma coherente y apropiada mensajes radiales.</p>

Video



Comprender el manejo de planos, las funciones básicas de la cámara, manejo de la luz, sonido y la ubicación de las personas en encuadre.

Figura 16. Video. Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

3.2.1.4. B-Learning y el ambiente virtual de aprendizaje AVA.

Las experiencias escolares presenciales se apoyaron en el B-Learning, cuyo interés no es el de evaluar para resumir un proceso de aprendizaje en una nota final, sino solidificar los saberes en un contexto social que puedan aparecer en el educando que vivencie el proceso de formación, enmarcado básicamente en el punto de equilibrio entre el momento emotivo del estudiante frente a la experiencia, y el alcance de los objetivos de aprendizaje del plan de estudio.

Conforme a lo anterior, es menester aclarar cómo se lleva a cabo la relación de las experiencias diseñadas con relación a la lógica del B-Learning. Siemens (2004), sostiene que «el aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos)» (pág. 6). Por tal motivo, se vio la necesidad de llevar más allá del aula, experiencias de aprendizaje y actividades orientadas desde el AVA, que pudiesen ser consultadas por el educando sin la necesidad de tener un orientador constante en el desarrollo del proceso. A causa de ello, el B-Learning por su metodología de clases presenciales y virtuales, se concibe como un instrumento que busca potencializar las experiencias autónomas.

De esta forma, cada participante progresa de acuerdo a lo favorable de su actitud frente a lo que desea aprender, facilitándosele además al educando, mapear sus redes personales de aprendizaje, y compartir en estas, las producciones de su autoría dentro del proceso propuesto por Comunicación y Letras.

Así mismo, con el propósito de desarrollar habilidades y competencias comunicativas, las experiencias propuestas por CyL, con la mediación del B-Learning, pretenden reafirmar la

autonomía e independencia de los estudiantes de la IEEÁ. Pedagogos y educadores han presenciado como Siemens (2004), que «en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» (pág. 2), y un ejemplo de esta afirmación entre otros tantos, es la aparición de los Massive Online Open Courses, por su sigla en inglés MOOC. En este sentido, CyL no es ajeno a este fenómeno, por lo tanto, ha propiciado experiencias presenciales con la opción de ofrecer apoyo al profesor y al estudiante de forma virtual, desde el AVA de Comunicación y Letras.

En el AVA se crearon de forma intencional grupos de discusión en las plataformas Facebook, Goconqr, y el blog, para que el estudiante desde la institución o fuera de ella, tuviera puntos de encuentro y así fuera capaz de compartir, debatir y construir conocimiento, reconociendo y alimentando sus propias redes personales de aprendizaje, potenciando su autonomía y el aprendizaje colaborativo.

Cabe anticipar que, este proyecto incluye el concepto de B-Learning (Blended Learning), como apoyo a las clases presenciales, navegando desde cualquier lugar con acceso a internet en el AVA de Comunicación y Letras diseñado para este propósito. Por lo tanto, el estudiante además de la presencialidad, puede interactuar con las experiencias alojadas en la plataforma virtual, y establecer sus propias redes de conocimiento por medio de la exposición de sus propias producciones y el abordaje de las producciones de sus compañeros a su ritmo de aprendizaje.

En la siguiente figura se puede observar la pertinencia del B-Learning para el desarrollo del proyecto Comunicación y Letras:

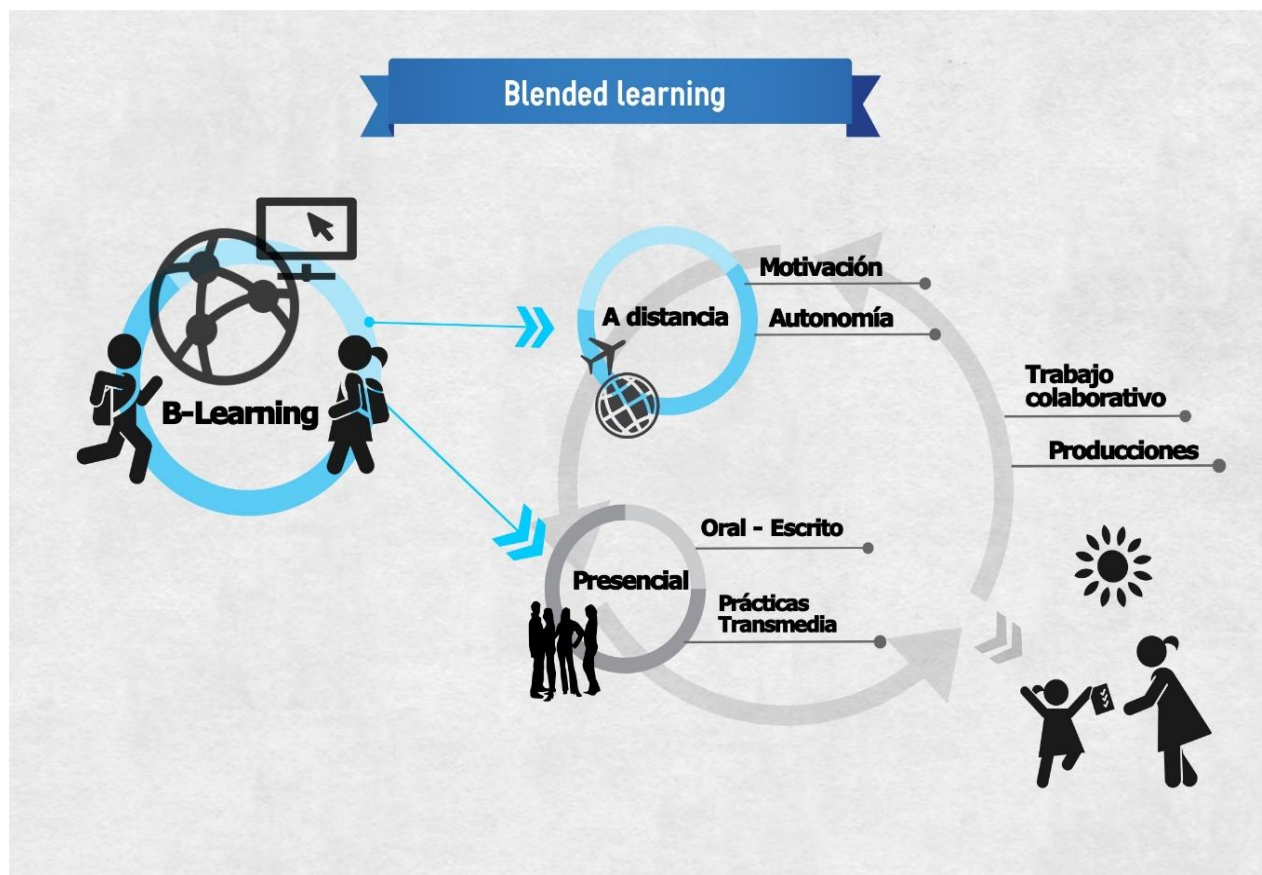


Figura 14. Blended Learning. Fuente: elaboración propia.

La intervención de Comunicación y Letras con los estudiantes de 6° de la IEEÁ se hace utilizando el B-Learning como apoyo a la presencialidad. Por lo tanto, se desarrollan las actividades en dos momentos: presencial y virtual. No hay linealidad en las experiencias, pues no es necesario seguir contenidos de forma secuencial para que el aprendizaje se manifieste, sino que cada estudiante puede elegir el tema de su preferencia en el orden que desee.

Desde la virtualidad, el apoyo se hace a través del AVA de Comunicación y Letras (ver figura 15). En este Ambiente Virtual de Aprendizaje, los estudiantes, docentes y comunidad en general, tienen acceso a material potencialmente significativo, tales como:

Cuatro Cartillas que hacen parte de las experiencias que se utilizaron en la investigación, las cuales contienen información que potencian competencias comunicativas relacionadas con la ortografía, a través del uso de los medios.

Además, tiene una variedad de experiencias escolares no lineales, es decir, que el estudiante puede hacer uso de ellas en su proceso de aprendizaje desde sus necesidades y preferencias, sin

seguir un orden secuencial, y se pueden desarrollar de forma colaborativa dentro y fuera de la institución.

El AVA también cuenta con grupos de discusión diseñados especialmente para que el estudiante se encuentre con sus pares de forma virtual, y comparta y socialice información con la intención de construir conocimiento.

Los medios de comunicación del municipio, se vinculan también al AVA. La emisora Frecuencia Cafetera 104.1 FM, el canal comunitario de televisión Telecomunaguila y el canal de Youtube. Los cuales permiten que el estudiante comparta ideas, opiniones y producciones, profundice en las competencias comunicativas, y las pueda vivenciar de forma real en su contexto.

La profundización de cada tema expuesto en el AVA, si el estudiante la desea hacer, es posible gracias a la vinculación de sitios web que proporcionan más información para el desarrollo de competencias comunicativas, y también se ofrecen más actividades académicas sobre el uso de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y la utilización de medios de comunicación en actividades escolares.



Figura 15. Web: (Comunicación y Letras. 2015). Portada. [Figura]. Recuperado de <http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras>.

Todos los recursos educativos y las experiencias que acompañan y contribuyen al desarrollo del proceso de intervención pedagógica con que cuenta el AVA de Comunicación y Letras, se presentan en la tabla 6, Anexo 12,

3.2.2. FASE 2. Validación de la propuesta.

Esta fase nace después del análisis del diagnóstico que se hizo sobre acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación a estudiantes del grado sexto de la IEEÁ. Aquí se lleva a la práctica la validación de la teoría del Aprendizaje Significativo propuesto por David Ausubel. Toda la intervención es moldeada por micro ciclos en espiral con reajustes constantes del diseño de implementación. En esta fase se incluye el cronograma y la agenda a seguir para validar el desarrollo de las experiencias. Ver tabla 7 y figura 19.

3.2.2.1. Etapa 3 Intervención.

Para dar inicio a la intervención se previó la elaboración de un cronograma de actividades en acuerdo con las directivas de la IEEÁ y los estudiantes que participaron en el Proyecto Comunicación y Letras. La investigación se realizó durante todo el año escolar, con intervenciones semanales de hasta cuatro horas. La investigación se realizó durante todo el año escolar 2015. La siguiente tabla expone las fechas y cantidad de sesiones del año escolar, estructuradas en periodos, durante las cuales se recolectaron los datos más significativos para el análisis.

Tabla 5: Fechas y sesiones de intervención

Fecha del periodo	Experiencia	Sesiones
Septiembre 14 hasta Sept 27	Periodo 1 Redacción	Semana 1
		Semana 2
Septiembre 28 hasta Oct 11	Periodo 2 Foto-impresos	Semana 3
		Semana 4
Octubre 12 hasta Oct 25	Periodo 3 Radio	Semana 5
		Semana 6
Octubre 26 hasta Nov 8	Periodo 4 Video	Semana 7

Fuente: elaboración propia.

3.2.2.1.1. Sesiones del proyecto.

Cada una de las experiencias se validó desde una estructura diseñada en tres momentos, las cuales se explican a continuación

El primer momento tiene que ver con el diagnóstico inicial para conocer los saberes previos que tiene en cuenta el aprendizaje significativo dentro de sus categorías de investigación.

El segundo momento hace referencia al desarrollo de la experiencia a partir de los datos recogidos en el primer momento, y deben obedecer a los micro ciclos que propone la IBD, con el fin de encontrar mejores formas para cumplir con los objetivos propuestos.

Un tercer momento plantea la ejecución de un postest, para evaluar la apropiación de los conocimientos que hizo el estudiante con respecto a la implementación de cada una de las experiencias.

3.2.2.1.1.1. Periodo 1: Experiencia con Redacción. Septiembre 14 al 27 de 2015.

Observación: **Primer momento:** después de realizar el diagnóstico a través de un pretest en línea, el cual se hace el primer día de la intervención, sobre los saberes previos de los estudiantes en el tema de acentuación de las palabras y signos de puntuación, se les pide a ellos consultar la Experiencia con Redacción que se encuentra en el sitio web Comunicación y Letras. En esta sesión se cuenta con la colaboración de la profesora del área de Tecnología e Informática, quien, en sus clases, orienta a los educandos para que ubiquen en la web el texto que deben estudiar. Además, se les invita a hacer un recorrido por toda la plataforma web. Se facilita de esta forma lo propuesto por Siemens (2004), «saber cómo y saber qué, están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido)» (pág. 2), para que se enteren de las bondades que en el portal educativo pueden encontrar, y puedan construir sus propias redes de aprendizaje.

Durante este periodo se realizan en el aula lecturas en voz alta de cuentos, mitos y leyendas, para captar la atención y propiciar una actitud favorable en los discentes, y así tengan un conocimiento previo para que, al evocarlo, puedan desarrollar sus futuras producciones. Se tuvo en cuenta la importancia de la vocalización, entonación, dicción y ritmo en cada lectura.

En cada lectura en voz alta que realiza el investigador, va incluyendo, explicando y ejemplificando conceptos acordes a la temática de la acentuación y la utilización de los signos de puntuación.

Segundo momento: En un nuevo micro ciclo, los estudiantes también les leen a sus pares los textos seleccionados para este momento. Exponen con ejemplos cada concepto que agregan a sus conocimientos previos, establecen las relaciones pertinentes en su cognición, y formulan preguntas sobre lo no comprendido.

Al aparecer vacíos en el aprendizaje de los estudiantes y no cumplirse los objetivos planteados para cada sesión, se realizan reajustes en el diseño de la implementación. Por ejemplo: se realizaron trabajos en grupo, los cuales debían cambiar los finales de los cuentos, los mitos o las leyendas leídas. Todo con un determinado intervalo de tiempo (15 minutos regularmente). La experiencia continúa con la puesta en conocimiento de todo el grupo, de cada final que los estudiantes le han dado a la narración. A través de la autoevaluación, se infiere qué tanto han aprehendido los estudiantes sobre lo expuesto por el docente y lo indagado en la Experiencia con Redacción consultada en el AVA.

Tercer momento: Postest. Se les propuso a los estudiantes leer el texto La mula de tres patas- extensión. El cual se les entregó en fotocopia, y a partir de él, de manera individual, se les pide desarrollar un taller en el que deben realizar los siguientes puntos:

- 1. Cree una extensión narrativa de dicha leyenda, con inicio, nudo y desenlace. Puede ser un cuento, una leyenda un mito, o una fábula. Mínimo de 200 palabras.*
- 2. Utilice los signos de puntuación que considere necesarios para la redacción del texto.*
- 3. ¡Recuerda! Ten Presente la correcta acentuación de las palabras.*

Para la evaluación se tuvieron en cuenta, más que igualdad; equidad, la cantidad de palabras escritas por cada estudiante, de acuerdo a los conceptos abordados en cada sesión sobre acentuación y utilización de signos de puntuación.

Las evidencias de los productos realizados se publican en el AVA de Comunicación y Letras, de esta manera la información y producciones de los estudiantes queda a disposición de ellos mismos, sus familias y la comunidad en general, sobre lo que pasa en su proceso de aprendizaje.

3.2.2.1.1.2. Periodo 2: Experiencia con Foto-impresos. Septiembre 28 a Oct 11 de 2015.

Observaciones: La experiencia con foto impresos se lleva a cabo pensando en la transversalización del uso de diversos medios, haciendo un acercamiento tangencial a transmedia en el proceso de aprendizaje de la acentuación de las palabras y el uso correcto de los signos de puntuación. A partir de aquí, los estudiantes comenzaron a hacer extensiones de sus narraciones escritas, desde el diseño de afiches que hacen alusión a la historia producida por ellos. El estudiante con esta experiencia toma distancia de la memorización mecánica como lo plantea Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), «...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así» (pág. 37). Por lo tanto, el estudiante ya sabe que puede recurrir además de su memoria, a recursos disponibles en su red personal de aprendizaje para desarrollar las competencias y habilidades que se proponen.

Primer momento. Para establecer el conocimiento que tienen los estudiantes del grado 6° de la IEEÁ sobre los foto-impresos, se les pide realizar en la primera sesión, un afiche que tenga relación con el texto La mula de tres patas, que crearon en la experiencia con redacción. Este ejercicio se toma como diagnóstico para reestructurar el proceso.

Segundo momento. Después de evaluar los saberes previos sobre el tema de los afiches, se diseña la implementación de la experiencia y, en la medida que cada estudiante expone su afiche, el profesor hace las sugerencias y recomendaciones a la luz de la experiencia Foto-Impresos que se encuentra disponible en el AVA de Comunicación y Letras. De tal manera, que todos llegaban a acuerdos para comprender los conceptos básicos sobre la composición gráfica.

Inicialmente, los niños dibujaron a mano sus afiches, y posteriormente en la clase de Informática, los digitalizaron e ilustraron las narraciones creadas por ellos en las sesiones anteriores, con esos mismos dibujos, y las producciones se encuentran en el anexo 16 y el AVA

Tercer momento. En estas sesiones se pretende motivar al estudiante a la creación de nuevos afiches con las sugerencias y recomendaciones hechas durante la implementación de la experiencia. Ellos deben guiarse por los siguientes parámetros: los afiches deben impulsar o publicitar las historias escritas por ellos, y a la vez hacer uso correcto de la acentuación y los

signos de puntuación. Además, los productos realizados por los estudiantes, aparecen en el anexo 17 y el AVA.

3.2.2.1.1.3. Periodo 3: Experiencia con Radio. Octubre 12 a Oct 25 de 2015.

El **Primer momento**: se realizó un pretest a partir de la elaboración de dramatizados que simulaban un programa radial, y de esta manera se analizaron los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre la radio. Se piensa también en la Experiencia con Radio, como una posibilidad más para que los estudiantes del grado sexto puedan hacer sus propias producciones a través de este medio.

Segundo momento. En la medida que los estudiantes presentaban sus dramatizados sobre deportes, noticieros, entrevistas, entre otros, se orientaban sobre producción radial y conceptos básicos que se encuentran en la Experiencia con Radio alojada en el AVA de Comunicación y Letras, por ser esta una investigación acompañada por el B-Learning, y ser un archivo en formato de audio.

La emisora comunitaria Frecuencia Cafetera, exige la presentación de guiones técnicos y libretos antes de comenzar cada programa. De manera que, los niños deben hacer uso cada semana de la escritura para presentar dichos requisitos. Por lo tanto, se hace indispensable para ellos, redactar bien los guiones y los libretos, teniendo otra alternativa más para desarrollar competencias y habilidades comunicativas frente a la acentuación de las palabras, y el uso correcto de los signos de puntuación.

Tercer momento. La herramienta posttest es la encargada de evaluar los conocimientos adquiridos sobre radio, y sobre el uso adecuado de signos de puntuación y acentuación de las palabras. Los requisitos propuestos a los estudiantes para su evaluación fueron:

Realización de una ficha técnica y un guion técnico, como parte del aprendizaje de la Experiencia en emisora comunitaria, que se encuentra en el sitio web Comunicación y Letras. Ver anexo 13, y en el AVA.

Ahora bien, para alcanzar los objetivos propuestos, se hizo un convenio con la Emisora Comunitaria del municipio de El Águila, y de esta manera los niños hicieron prácticas reales sobre producciones radiales. Se crearon varios programas que siguen vigentes en la parrilla de programación de Frecuencia Cafetera 104.1 FM, como Cuentos, Mitos y Leyendas que se

transmite todos los miércoles de 4:00 pm a 5:00 pm., y La hora de... que se transmite todos los viernes de 4:00 pm a 5:00 pm., programas de carácter educativo. Una muestra de este proceso se puede escuchar en el AVA.

3.2.2.1.1.4. Periodo 4: Experiencia con Video. Octubre 26 a Nov. 8 de 2015.

Primer momento: se incluyó el video dentro del Proyecto Águila, porque se toma como posibilidad dentro del pensamiento de Scolari (2013), quien afirma, «por el momento podemos ir apuntando que las Narrativas Transmedia son una forma de relato que se expande a través de muchos medios y plataformas de comunicación» (p.27), de esta manera se procura que los niños utilicen el video como un medio para realizar sus producciones, y se acerquen a las Narrativas Transmedia. El diagnóstico hace parte en estas sesiones para determinar lo que los niños saben sobre el video.

Los estudiantes tenían a su disposición cámara y micrófono, sin ninguna orientación previa, tan solo la de encender y apagar la cámara. Ellos realizaron la grabación de partidos de microfútbol y algunas entrevistas. Los productos resultantes de esta experiencia se encuentran en el sitio web, en la sección Intentando Hacer Captura.

Segundo momento. La implementación de la Experiencia con Video que se encuentra en el ambiente virtual de aprendizaje de CyL, sirvió de guía para fortalecer los conocimientos de los estudiantes sobre conceptos básicos de video. La revisión en clase de los videos que hicieron parte del pretest utilizando un video-proyector, permitió que los mismos niños notarán debilidades sobre las grabaciones, pues había momentos en los que la imagen estaba desenfocada y generaba confusión. Por tal motivo, el espacio fue adecuado para hacer las sugerencias y recomendaciones pertinentes sobre la grabación de videos.

Tercer momento. El postest utilizado para determinar los nuevos conocimientos y su relación con los antiguos, se hizo desde la propuesta de hacer videos cortos que transmitieran los conceptos sobre acentuación de las palabras y el uso adecuado de los signos de puntuación, apelando también a la propuesta de Scolari » (2013), en cuanto a que « Las Narrativas Transmedia son historias contadas a través de múltiples medios» (pág. 38), y esa narración de historias de los niños, son el alimento que ellos absorben y a la vez ofrecen, para adherirse al pensamiento de Ausubel, Novak, & Hanesian » (1986), en cuanto a que «las teorías y métodos

de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen» (pág. 7).

En este orden de ideas, los videos se encuentran en el AVA de Comunicación y Letras. Los guiones y libretos que hicieron los estudiantes del grado sexto de la IEEÁ para la realización de sus productos audiovisuales, se presentan en el anexo 18 y en el AVA.

3.2.3. FASE 3. Análisis retrospectivo.

En esta fase se encuentra la Etapa 4, en la cual se analiza la totalidad del proceso de intervención, se presentan los datos adquiridos, los instrumentos utilizados y los ajustes pertinentes de la propuesta. En la Etapa 4 se hace la evaluación de la intervención teniendo presente el enfoque cualitativo, sus técnicas e instrumentos usados.

3.2.3.1. Etapa 4. Evaluación de la intervención e instrumentos de recolección de datos.

La siguiente figura muestra las técnicas e instrumentos utilizados para el análisis del proceso investigativo:

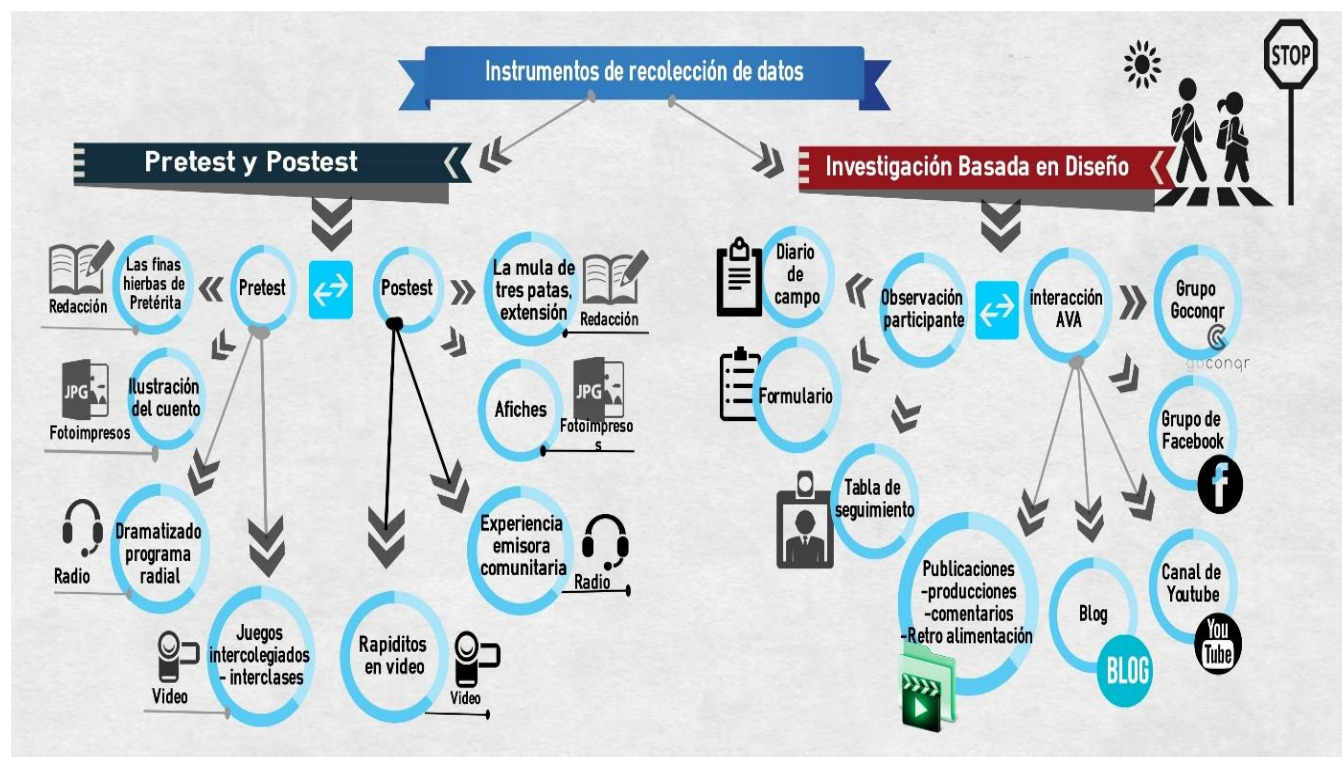


Figura 16. Técnicas e instrumentos. Fuente: elaboración propia.

Dentro de la propuesta de Comunicación y Letras, un factor primordial que permite el desarrollo de la misma, tiene que ver con la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. La pregunta de investigación necesita una técnica que dé respuesta coherente a los objetivos planteados, por lo cual, es pertinente aclarar que el enfoque principal de la investigación es cualitativo ya que como lo proponen Pievi & Bravin (2015), «la investigación cualitativa sostiene una concepción holística, esto es, comprender, en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas el significado de los hechos educativos.» (pág. 145), en contraste con la investigación cualitativa, aunque, es necesario incluir en esta investigación desde el enfoque cuantitativo los instrumentos pretest y postest considerados idóneos para este propósito.

Es importante la reestructuración y cambios durante el proceso, según lo planteado por la (IBD). Los cambios son dinámicos, constantes y disponen al final que «si el control se realiza a posteriori, en el proceso de estimación y análisis es necesario que dichas variables hayan sido previamente medidas por el investigador» (Ferrando, Ibáñez, & Alvira, 1986, pág. 88), esto implica que no es suficiente con evaluar resultados sin bases de contraste, el propósito es medir el impacto que puede suponer la intervención por parte de los investigadores al interior de la escuela, previendo como resultado no solo factores económicos sino también socio-culturales al exterior de la IEEÁ.

El pretest en este proceso es importante, como lo plantean Ferrando, Ibáñez, & Alvira (1986), en la propuesta de CyL en tanto:

no se controlan en absoluto otros hechos o acontecimientos externos al grupo objeto de estudio que ha tenido lugar entre la primera y la segunda medición y que pudieran estar relacionadas a la vez con el cambio, programa o intervención y sus resultados; tampoco se controlan los hechos o acontecimientos internos al grupo que tienen lugar entre ambas mediciones y que al igual que antes pueden afectar a cambios y consecuencias/resultados (pág. 100).

La anterior afirmación es válida porque no podemos controlar el grado de madurez psicológico, ni las raíces históricas que se dieron en el grupo objeto de estudio, pero sí se tuvo presente que el grupo fuera similar en tanto aspectos sociales, culturales y demográficos. En este

orden de ideas, las experiencias construidas para la intervención, tanto al interior como al exterior de la institución, tiene fines meramente evidenciables en la praxis.

Finalmente, es claro que bajo las variables controladas que permiten el aprendizaje significativo y la (IBD), fue posible implementar la técnica e instrumentos de recolección de datos como el pretest y el postest, de las cuales se puede argumentar que «... el análisis del mismo gira siempre en torno a las diferencias entre la primera (o1) y la segunda medición (o2). Estas de existir se achacan a esa modificación, intervención o programa (X)» (Ferrando, Ibáñez, & Alvira, 1986, pág. 100), porque la etapa de análisis corrobora la pertinencia de la propuesta en el contexto en el cual se implementó, y si es del caso, también las posibles generalidades que se puedan expresar bajo limitaciones pertinentes.

A causa de ello, esta investigación utiliza la técnica de observación participante tal como lo propone la (IBD), se vale de instrumentos como la tabla de seguimiento hecha a cada educando, la valoración del proceso académico llevado a cabo en cada experiencia, el diario de campo, y el cuestionario. De esta manera y frente al tema valorativo del aprendizaje, Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), plantean que «la validez de una prueba se refiere al grado en que mide lo que pretende medir» (pág. 522). Todos estos instrumentos también están validados por la psicología educativa y tratados por Pievi & Bravin (2015), en el documento metodológico orientador para la investigación educativa.

En la siguiente tabla se describen la técnica y los instrumentos de recolección usados en el proyecto de investigación:

Tabla 6: Descripción de la técnica y los instrumentos de recolección

Objetivo general	Fortalecer el aprendizaje significativo en relación a las competencias comunicativas, referentes a la acentuación y puntuación en los estudiantes de sexto de la IE El Águila a través de Narrativas Transmedia.
Técnica	<p data-bbox="548 1570 1385 1629">Observación participante</p> <p data-bbox="548 1629 1385 1814">El proceso llevado a cabo dentro y fuera de la institución, el cual tuvo el acompañamiento del docente, se hizo bajo esta técnica que permite registrar con los instrumentos seleccionados la realidad de los acontecimientos y sus características</p> <p data-bbox="548 1843 1385 1879">En este orden de ideas, durante el proceso de</p>

Instrumentos.	<p>investigación, los investigadores hacen parte del grupo de estudio para llevar a cabalidad la recolección de la información. La técnica de la observación participante, está designada para dar cuenta de «... un método que es no intrusivo, que involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados, y que consiste en recoger datos de modo sistemático», (Pievi & Bravin, 2015, pág. 173) procurando en lo posible documentar cualquier variable del fenómeno de acuerdo a las categorías que se han propuesto.</p>
	<p>Diario de campo</p>
	<p>Para usar este instrumento, Comunicación y Letras tuvo presente factores determinantes en la viabilidad de su uso. Por ejemplo: en primera instancia se organizó la estructura del mismo, acorde a las categorías del Aprendizaje Significativo con la intención de que la información registrada sea lo más veraz posible. En segunda instancia, «Es fundamental también aprender los códigos lingüísticos de los sujetos del escenario, a fin de lograr una verdadera comunicación, de la cual dependerá la confiabilidad de nuestros datos» (Pievi & Bravin, 2015, pág. 177), datos registrados dentro de dicho instrumento.</p>
	<p>Tabla de seguimiento</p>
	<p>Durante toda la intervención realizada en la Institución Educativa El Águila, el rendimiento académico es considerado un factor que permite contrastar con los otros instrumentos de recolección para encontrar la pertinencia con las categorías de la teoría a validar. La tabla de seguimiento además de aportar una cifra valorativa, alimenta el proceso con los datos cualitativos pertinentes a cada categoría, a la luz de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando expresan que «con este tipo de información de retroalimentación entraremos entonces en posición de modificar el programa de enseñanza o de redefinir nuestras metas si nos convencemos de que carecen de realismo» (pág. 514), favoreciendo el enfoque que se propicia desde las experiencias hacia el aprendizaje significativo.</p>
	<p>Formulario</p>
	<p>Este instrumento forma parte de la batería de instrumentos dentro de la propuesta de investigación. Se considera pertinente porque les permite a los responsables del proceso de acuerdo a la propuesta de Pievi & Bravin (2015), «... disponer de una matriz de datos, o mejor dicho</p>

de la matriz de datos principal, de anclaje (que incluye, como dijimos, siempre contextos y componentes» (pág. 154), lo cual resulta favorable para llevar a cabo la construcción de las experiencias que serán el medio para lograr los objetivos propuestos.

Ambiente Virtual de aprendizaje AVA

Bajo la observación participante se analiza la intervención que hacen los estudiantes dentro de esta plataforma virtual. Se tienen en cuenta para su posterior análisis las producciones audiovisuales publicadas en el canal de YouTube, textos escritos, y la retroalimentación en los grupos de discusión: blog, grupo de Facebook y el grupo de Goconqr, teniendo en cuenta siempre los parámetros de las competencias comunicativas.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan en la siguiente tabla, las categorías del Aprendizaje Significativo, teoría en la que se cimenta el proyecto Comunicación y Letras.

Tabla 7: Categorías del Aprendizaje Significativo.

Teoría	Categorías
Aprendizaje significativo	Actitud favorable
	Significatividad lógica del material
	Significatividad psicológica del material

Fuente: elaboración propia.

3.2.3.2. Indicadores de estándares de lenguaje del MEN (2015) a las cuales dan respuesta las experiencias de formación.

Comunicación y Letras para la realización de la investigación presenta cuatro experiencias escolares, cada una enfocada en desarrollar las habilidades y competencias comunicativas a través del uso de medios de comunicación.

Las cuatro experiencias son: Redacción, Foto-impresos, Radio y Video. Se llevaron a cabo durante a través de una intervención académica que duró un año escolar. Sin embargo, para la

validación de la teoría, se tuvieron en cuenta cuatro periodos, de dos semanas cada uno, para un total de ocho semanas.

3.2.3.3. Instrumentos de recolección de datos y experiencias, usados para hacer el diagnóstico inicial y final.

La siguiente es la descripción sobre los instrumentos de recolección de datos y Experiencias, usados para hacer el diagnóstico inicial y final durante el proceso de intervención. Es pertinente mencionar que durante todas las etapas del proyecto de la tesis de CyL, constantemente se estuvieron haciendo registro de los sucesos y los datos emergentes en los diarios de campo y la tabla de seguimiento de cada estudiante, (ver anexo 7, 9 y tabla 2), los cuales se convierten en parte fundamental del análisis en relación a la validación del aprendizaje significativo del proceso con respecto al pretest y postest.

Experiencia con redacción, se construye teniendo en cuenta los Indicadores que evalúa según tabla de estándares de lenguaje del MEN (2015), en sus numerales: 1, 2, 3, 4, 5, 10, (Ver tabla 3) y las categorías que se validan referentes al Aprendizaje Significativo de la tabla de seguimiento de los estudiantes (ver anexo 7).

Pretest. Experiencia: Las finas hierbas de Pretérita. A partir de un texto, a los educandos se les propone realizar un desenlace diferente al que se encuentra en la historia. Los requisitos a seguir, son la correcta redacción del nuevo final. El buen uso de los signos de puntuación, evidencian si hay o no Aprendizaje Significativo. Un segundo punto, es que el estudiante debe clasificar en un cuadro, las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas que encuentre en todo el texto, incluido el que él construye como nuevo final de la historia. Esta experiencia es el diagnóstico inicial para determinar los conocimientos previos del estudiante, conforme a lo que plantea Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), al decir que «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe» (pág. 151), factor que se tuvo presente dentro de la segunda categoría del aprendizaje significativo denominada significatividad lógica del material, para la construcción de esta y las demás experiencias.

Postest. Experiencia: La mula de tres patas-extensión. Dentro de la observación de los procesos cognitivos de los educandos, como diagnóstico final en cuanto a competencias y habilidades comunicativas, la experiencia latente, busca por medio de una valoración que consiste en la redacción de un cuento, determinar el grado de apropiación que se pudo presentar durante todo el proceso de intervención frente a la correcta acentuación de las palabras y el uso adecuado de los signos de puntuación.

La experiencia propone al estudiante desde la libre creatividad, y en la práctica, crear una narración de carácter individual, la cual debe tener presente el uso de los signos de puntuación y la correcta acentuación de las palabras. Cada estudiante escribe mínimo 200 palabras incluyendo palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Además, se valida el uso correcto de los signos de puntuación. El porqué de este tipo de evaluación se enfoca a la luz de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), quienes están de acuerdo que «en consecuencia es evidente que las pruebas de selección múltiple, con todo y lo valiosas que son, quizá no sirvan completamente de sustitutos de los exámenes directos y prácticos» (pág. 552). Por tal motivo Comunicación y Letras hace uso de experiencias prácticas.

Experiencia con foto-impresos, se construye teniendo en cuenta los Indicadores que evalúa según tabla de estándares de lenguaje del MEN (2015), en sus numerales: 1, 2, 3, 4, 9 (Ver tabla 3), y las categorías que se validan referentes al Aprendizaje Significativo de la tabla de seguimiento de los estudiantes (ver anexo 7).

Diagnóstico. Experiencia: Ilustración del cuento. Esta experiencia es complemento de la experiencia con redacción. Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), proponen que «cuanto más variable sea el medio al que son expuestos los individuos, tanto mayor será el nivel resultante de estimulación efectiva» (pág. 195). Razón por la cual, la actitud favorable como primera categoría del aprendizaje significativo, convierte la experiencia con ilustración, en una excusa para lograr la participación de los educandos, porque pretende motivarlos a la creación de dibujos que ilustren sus producciones narrativas. Y de esta manera, se torna como la entrada a la

Postest. Experiencia: Afiche. Como parte de la propuesta del proyecto Águila y bajo la tutela de Scolari (2013), «Las Narrativas Transmedia son el resultado de una producción integrada» (pág. 40), dentro de lo cual el afiche como el impreso o gráfico de una producción, es fruto de la experiencia con redacción.

En este sentido, la experiencia que se propone, es la elaboración de un afiche que anima al público, a darle vida a las historias creadas por los niños. Sus características evaluativas van en función del uso de los signos de puntuación y la acentuación de las palabras.

Experiencia con radio, se construye teniendo en cuenta los Indicadores que evalúa según tabla de estándares de lenguaje del MEN (2015), en sus numerales: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11,

12 (Ver tabla 3) y las categorías que se validan referentes al Aprendizaje Significativo de la tabla de seguimiento de los estudiantes (ver anexo 7).

Diagnóstico. Experiencia: Dramatizado programa radial. Como diagnóstico inicial en el manejo del medio radial, y partiendo del planteamiento de Siemens (2004), que «en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» (pág. 1), se ha dispuesto para esta experiencia el uso directo de dispositivos tecnológicos de grabación de audio con la finalidad de acercar al educando a su uso. En este sentido, familiarizarlo con otros medios de construcción de la información.

A causa de ello, se piensa esta experiencia en radio como pretexto para indagar sobre la apropiación que han tenido los educandos en cuanto al uso adecuado de las competencias comunicativas que le competen al proyecto Comunicación y Letras.

La experiencia propone la creación de un programa radial en el aula, con los dispositivos a la mano.

Postest. Experiencia: Emisora Comunitaria. La experiencia busca evaluar la intervención hecha por parte del Proyecto Águila hacer alianza con la emisora comunitaria Frecuencia Cafetera 104.1 FM. Para llegar a este punto se tuvo en consideración el planteamiento de Siemens (2004), al expresar que «la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales» (pág. 2). Lo que implica pensar un ambiente académico enriquecido con prácticas o laboratorios de carácter real contextualizados.

En este orden de ideas, se les plantearon a los educandos los parámetros para la realización de los guiones que sustentan la realización del programa radial. El fruto de esta propuesta se emite directamente a la comunidad en general, a través de la emisora Frecuencia Cafetera.

Experiencia con video, se construye teniendo en cuenta los Indicadores que evalúa según tabla de estándares de lenguaje del MEN (2015), en sus numerales: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (Ver tabla 3) y las categorías que se validan referentes al Aprendizaje Significativo de la tabla de seguimiento de los estudiantes (ver anexo 7).

Diagnóstico. Experiencia: Juegos interclases. Dentro de esta experiencia, la plataforma Comunicación y Letras se perfiló como fuente de inspiración para los educandos, porque al estar conectada con el canal de YouTube, facilitó el acercamiento de ellos a sus productos audiovisuales a través de internet. Por tal motivo el diagnóstico inicial desde las prácticas propuestas en el uso de los equipos capturadores de imagen se fundamenta desde Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando proponen que «la práctica afecta, por consiguiente, el aprendizaje y la retención modificando la estructura cognoscitiva» (pág. 274). Así que, dentro de las prácticas con cámaras al interior y fuera de la Institución Educativa El Águila, los educandos grabaron videos de partidos de microfútbol, y entrevistaron a algunos jugadores. Se tuvieron en cuenta los conocimientos previos sobre el manejo de la cámara, los planos y la redacción y formulación de las preguntas que hicieron en las entrevistas, determinando el uso adecuado de los signos de puntuación y la acentuación de las palabras.

Postest. Experiencia: Rapiditos en video. Luego de la intervención que se hace a través de la propuesta de Comunicación y Letras, el diagnóstico anterior pretende evidenciar la apropiación de las competencias comunicativas planteadas por el Proyecto Águila.

Desde la lógica del aprendizaje significativo y buscando orientar la experiencia hacia la categoría de significatividad psicológica, Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), reiteran que «otros factores que influyen en la formación y asimilación de conceptos son las experiencias pertinentes, la inteligencia y el sexo» (pág. 293), características tenidas en cuenta para la redacción de los parámetros de evaluación de la misma dentro de lo que el educando en contraste con el saber adquirido con sus experiencias previas, la experiencia de pretest (juegos interclases) y las sugerencias y recomendaciones hechas por el facilitador con el apoyo de la Experiencia con video disponible en la plataforma educativa de Comunicación y Letras, debe presentar un guion técnico y un libreto sobre el tema que van a llevar al video. De esta manera, es posible detectar en los estudiantes, el uso adecuado de las competencias comunicativas Propuestas por el proyecto CyL.

En esta fase se evaluó la intervención de la propuesta y se hicieron los reajustes teóricos pertinentes a la misma. La siguiente figura da cuenta de la metodología (IBD) argumentada hasta aquí, que se desarrolló en el proceso de investigación, y en ella se explican las fases y sus respectivas etapas.

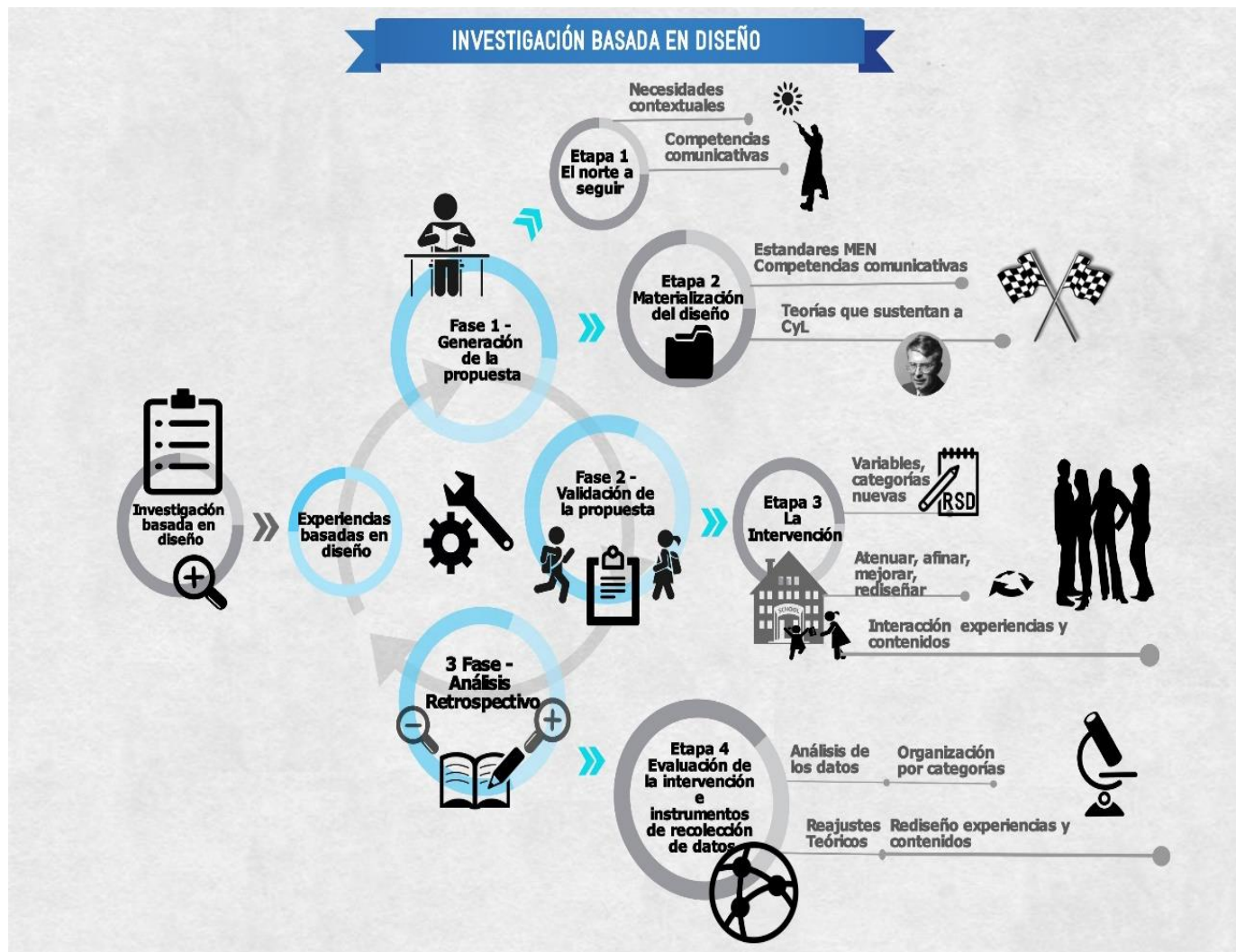


Figura 17. Investigación basada en diseño. Fuente: elaboración propia.

Cabe anotar que, Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet (2015), plantean que «del mismo modo que ocurre en la mayoría de metodologías cualitativas, en la IBD, investigadores e implicados (prácticos) trabajan de forma conjunta, intentando así generar cambios significativos en el contexto» (pág. 69), a este propósito las habilidades resultantes en el educando, son parte de su construcción cognoscitiva y, resulta importante que este se sirva de ellas también fuera de la institución para la posible solución de problemáticas a partir del fortalecimiento del aprendizaje significativo de competencias comunicativas.

En el capítulo siguiente, se hace el análisis y la interpretación de los resultados de acuerdo a los datos adquiridos.

Capítulo 4 - Análisis e interpretación de resultados.....



Capítulo 4

Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo a través de tablas y gráficas estadísticas, se presentan los datos obtenidos en la investigación por medio de los instrumentos de recolección utilizados en el proyecto Comunicación y Letras.

El proceso de investigación parte de la situación que viven algunos profesores, estudiantes y padres de familia, sobre el concepto de “mala ortografía”, en tanto el olvido o desconocimiento de reglas básicas de escritura, establecidas por la Real Academia Española (2015), que «es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico, según establece el artículo primero de sus actuales estatutos» .

Fue así como se procedió a indagar sobre el tema de la “mala ortografía”, de manera verbal y con personas al azar de la Institución Educativa El Águila. A la pregunta: “¿por qué cree usted que hay personas con mala ortografía?”, algunas expresiones fueron: “porque ya no escribimos”. “Antes se escribían cartas y telegramas, ahora es mero chat”. Alguien jocosamente expresó: “yo no he dejado de escribir, escribo a diario en el WhatsApp. Con buena o mala ortografía, no sé, pero reconozco que en ocasiones tengo que escribir las cosas dos veces o más, porque no me entienden”. Otra persona comentó que al escribir en el chat de Facebook “...yo no la quiero mucho”, la novia se le enojó. Le dijo a alguien que revisara lo que escribió, y este, le explicó que un punto le devolvería a la novia: “...yo no. La quiero mucho”. De igual manera la recopilación de algunas conversaciones entre estudiantes, a través de WhatsApp, mostró deficiencias en la acentuación de las palabras. Ver la siguiente figura:

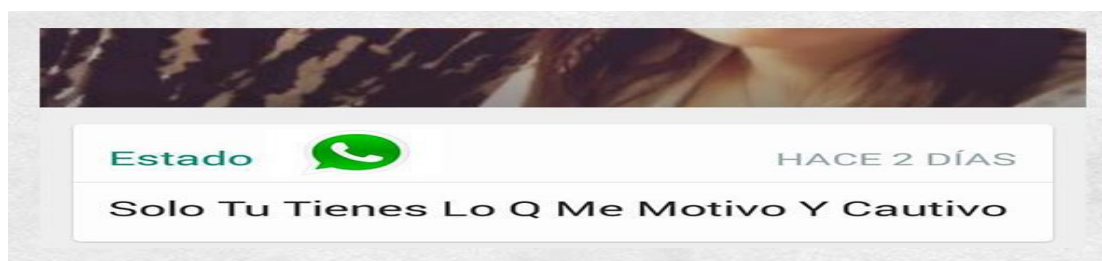


Figura 18. WhatsApp. [Figura] (2015). Estado. Recuperado del estado de WhatsApp de la estudiante 3.

Por lo tanto, el uso incorrecto de signos de puntuación, y la escasa o nula acentuación de las palabras en algunos textos personales y públicos de los estudiantes (ver figuras 18, 19 y 20), fueron la base principal para comenzar a diseñar una intervención escolar que, a través de un modelo pedagógico, permitiera investigar si era posible o no, mejorar competencias en comunicación: acentuación y uso de signos de puntuación. Sin embargo, era necesario encontrar un apoyo educativo que trascendiera a la simple memorización mecánica de reglas ortográficas, y que además motivara a los estudiantes a querer mejorar esas habilidades comunicativas.

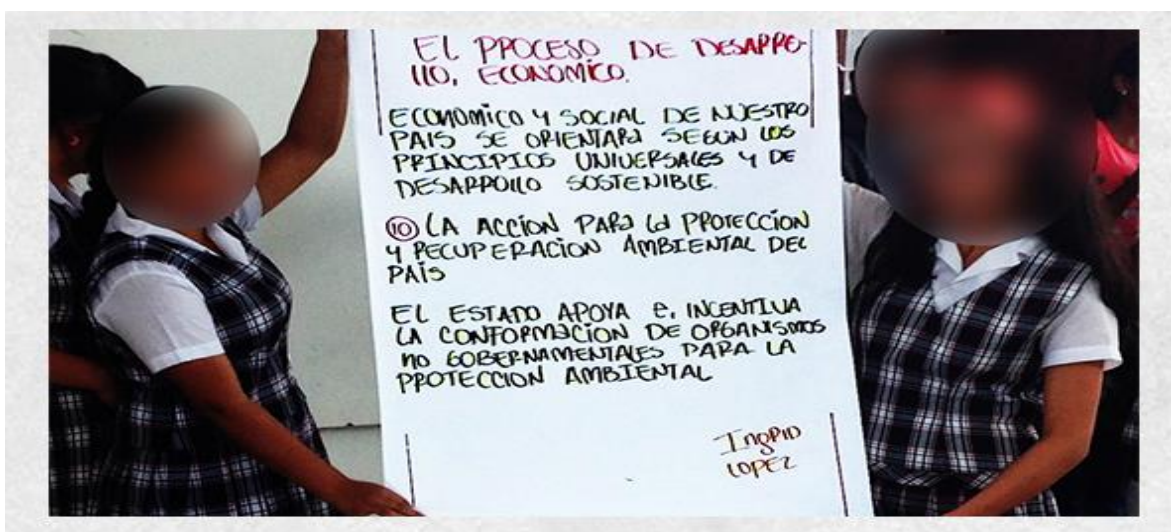


Figura 19. Estudiantes de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.



Figura 20. Estudiantes de la IEEÁ. Fuente: elaboración propia.

Es así como la investigación vincula el Aprendizaje Significativo de David Ausubel como teoría cognitiva, teniendo en cuenta que para él no es muy relevante la memorización mecánica, y además valora los saberes previos que adquieren las personas en su aprendizaje a través de la vida. Así mismo, se tomó el modelo de investigación basado en diseño propuesto por las experiencias investigativas de María Cristina Rinaudo, & Danilo Donolo, para la investigación, porque es un modelo que permite trabajar en el aula mientras se investiga. Además, hace posible diseñar experiencias de aprendizaje, que se validan en el contexto real, facilitando la interacción y ajustes a los procesos en la misma implementación.

La investigación basada en diseño utiliza micro ciclos que guían en el proceso de alcanzar objetivos, y a su vez permite hacer cambios en el momento en que están siendo intervenidos los estudiantes, para llegar a un gran momento en el que todos los participantes puedan conquistar los conocimientos propuestos.

Es ahora cuando, requerimos establecer elementos motivadores para que los estudiantes fueran receptivos y autónomos. En la búsqueda de este elemento, encontramos las Narrativas Transmedia desde la mirada del doctor Scolari (2013), él expresa que «los humanos siempre contamos historias. Las contamos durante milenios de forma oral, después a través de las imágenes en las paredes de roca, más adelante por medio de la escritura y hoy mediante todo tipo de pantallas» (pág. 17). A partir de este concepto, también se deja abierta la posibilidad de hacerle extensiones a las narrativas para ir más allá de una adaptación.

En lo cuantitativo, la utilización de los instrumentos pretest y postest, se sustentan en que «las aplicaciones de este diseño son múltiples y el análisis del mismo giran siempre en torno a las diferencias entre la primera (o1) y la segunda medición (o2). Según lo expresan Ferrando, Ibáñez, & Alvira (1986), estas de existir se achacan a esa modificación, intervención o programa (X)» (pág. 99). Por lo tanto, siempre se presentarán las comparaciones entre los saberes previos y los conocimientos adquiridos después de cada experiencia, para determinar si hay o no, aprendizaje significativo.

Esta es una estructura teórica que permitió llevar a cabo un proceso investigativo a partir de la pregunta, ¿se podría fortalecer el aprendizaje significativo en relación a las competencias comunicativas, referentes a la acentuación y puntuación, en los estudiantes de sexto de la Institución Educativa El Águila, a través del uso de diferentes medios de comunicación?

4.1. Presentación y análisis del formulario de observación del contexto de los estudiantes

Después de ilustrar a padres de familia y estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa El Águila, sede José María Córdoba, sobre los objetivos del Proyecto Comunicación y Letras, se seleccionaron 20 discentes como grupo objeto de investigación. El principal factor para hacer esta selección tuvo que ver con aquellos estudiantes cuyos padres firmaron una autorización en donde no reclaman derechos de ninguna índole sobre la aparición de sus hijos en imágenes fijas y en movimiento, como tampoco reclaman derechos de autor sobre los productos de audio y textuales de los discentes. Ver Anexo N° 1, Acuerdo uso legal derechos de autor.

Ahora bien, se prevé la necesidad de conocer de forma general el contexto económico, social, cultural y familiar de cada estudiante, para tratar de entender algunos de sus comportamientos en lo académico, en el uso de diferentes medios de comunicación, y si su lugar de residencia es en la cabecera municipal, o en la zona rural. Así que, con el ánimo de alcanzar ese objetivo, se diseñó un formulario que da cuenta de cada elemento planteado. Ver anexo N° 2, Formulario.

Los resultados del formulario se presentan en la figura 23, la cual muestra que la población es diversa en cuanto a género, economía, gustos académicos, núcleo familiar, lugar de procedencia, lugar de residencia, acceso y uso a tecnologías de información y comunicación, gusto por la formación académica, e interés por la lectura. Los discentes se encuentran en un rango de 11 a 13 años de edad. Por lo tanto, se valora este grupo como muestra representativa de los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa El Águila, sede José María Córdoba.

Continuando con la exploración del dato, se asume y se estructura el nivel socioeconómico a partir de tres clases:

Clase 1: Propietario de finca o empleado público. Ingresos de más de dos salarios mínimos mensuales legales vigentes (S.M.M.L.V.). (Ingresos Buenos).

Clase 2: Administrador de finca, comerciante o independiente. Ingresos de un S.M.M.L.V. (Ingresos Regulares).

Clase 3: Empleado o trabajador del campo. Ingresos de menos de un S.M.M.L.V. (Ingresos Malos).

Se hace esta clasificación y se juntan estas profesiones, por estimar conveniente que sus ingresos están dentro de un mismo rango.

A continuación, se presenta la figura que expone los datos recopilados en el formulario:



Figura 21. Contexto de los estudiantes de la IEEA. Fuente: elaboración propia.

A partir de la anterior figura 21, se infiere que el 30% de los estudiantes sujetos de la investigación, residen en el campo. De los cuales, el 16% (un estudiante) cuenta con acceso a internet de telefonía móvil, y el 84% restante (cinco estudiantes), no tiene acceso a internet. A causa de ello, su conocimiento frente al uso del computador y la navegación a través de redes de información virtuales, se limita a las dos horas semanales que les ofrece el programa académico de la institución educativa, sin opción de poder practicar, porque no cuentan con los recursos tecnológicos.

Así pues, Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), piensan que, «las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen.» (pág. 17). Para ser consecuentes con este planteamiento, las experiencias de aprendizaje se desarrollaron en el aula y los espacios de la misma sede educativa, dentro del horario de clases que es de 7:30 a.m., a 1:30 p.m., porque al finalizar la jornada escolar, los niños del campo deben abordar sus respectivos vehículos (camperos) que los llevan a las fincas en donde residen. En este sentido, y para que los estudiantes de la zona rural tuvieran las mismas oportunidades que los del pueblo, obligatoriamente, había que hacer la intervención en la sede escolar.

De otro lado, para realizar las experiencias con radio, que se transmitían y se siguen transmitiendo en la actualidad, en horas de la tarde por la emisora comunitaria Frecuencia Cafetera, y contar con la participación de los niños del campo, había que hacer grabaciones en el aula, y posteriormente durante el programa que se realiza en vivo, presentarlas.

Cabe mencionar también, que se tiene en cuenta el concepto de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando expresa que «el término “actitud de aprendizaje” se refiere a la disposición ordinaria para aprender o actuar en cierto modo, por consiguiente, en su significado más amplio incluye también la disposición del alumno para aprender de manera repetitiva o significativa» (pág. 303). Bajo esta perspectiva, los estudiantes demostraron su disposición para llevar a cabo las experiencias, en tanto participación y actitud frente a cada práctica académica.

Vale la pena dejar claro que, después de la realización del pretest en la experiencia con redacción, se procede a partir de la segunda implementación de dichas experiencias, a aplicar únicamente como valoración de las competencias adquiridas, el instrumento postest, dado que, en la teoría planteada por Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), «... está la idea de que los

nuevos significados se adquieren a través de la interacción del conocimiento nuevo con los conceptos o proposiciones previamente aprendidos» (pág. 120). Por lo tanto, ya no es necesaria la realización de más pretest, porque el postest de cada experiencia, frente a una nueva, se toma como el conocimiento previo dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante.

4.2. Metodología del proceso de análisis de los datos

Dentro del análisis de datos desde lo cualitativo, se articuló el proceso en tres momentos explicados a continuación:

Primer momento. Se construyeron un diario de campo y una tabla de seguimiento. El diario de campo registra los sucesos que acontecen durante todas las sesiones más significativas en las que asisten los educandos apelando a las categorías del Aprendizaje Significativo. Así pues, la tabla de seguimiento también evidencia dichas categorías, y en esa medida registra el proceso de validación mediante las subcategorías de dicha teoría, estos instrumentos se sintetizan en la siguiente tabla. Véase la tabla de seguimiento y el diario de campo en el Anexo 14 y 15.

Tabla 8: Validación diario de campo y tabla de seguimiento de CyL

Categorías	Ítem a validar	Categorías emergentes
Actitud favorable	<ul style="list-style-type: none"> -Forma parte activa y autónoma de las actividades extra clase. -Comenta y visita el AVA durante todo el proceso de forma voluntaria. -Participa activa en el aula y en sus subgrupos de acuerdo al rol que asume. -Propone tópicos y desarrolla actividades. -Presenta autonomía en la búsqueda de información. 	
Significatividad lógica del material	<ul style="list-style-type: none"> -Lee y prepara de forma ordenada el material previo a la clase. -Se nivela con sus compañeros con respecto a los temas acudiendo a ellos o a otros medios de información. 	

Significatividad psicológica del material	-Orienta el diseño de sus producciones al contexto social, cultural y económico en el que habita.
	-Desarrolla habilidades para trabajar con los medios que le ofrece el contexto.
	-Socializa las realizaciones y producciones acordes a los tópicos formativos evidenciando apropiación de nuevo léxico.
	-Propone y ejecuta soluciones de forma colaborativa, a situaciones que afectan su aprendizaje y el de sus compañeros.
	-Elabora textos escritos y productos audiovisuales teniendo presente sus intereses y necesidades, además el entorno escolar y socio-cultural.

Fuente: elaboración propia.

Segundo momento. La tabla anterior muestra las subcategorías que dieron respuesta a las categorías del Aprendizaje Significativo, ordenadas para que cada experiencia (redacción, foto-impresos, radio y video) aportara desde las participaciones y particularidades que evidenciaron los educandos conforme a aptitudes y actitudes demostradas en lo presencial y lo virtual, de esta forma los datos recogidos por el instrumento, se condensan en una matriz desarrollada en hojas de cálculo (ver anexo 20 o consultar en el AVA), permitiendo a los investigadores llevar un seguimiento en tiempo real de la confrontación de las categorías del Aprendizaje Significativo y de las posibles categorías que emergen.

El tratamiento de los datos, gracias a los resultados comparativos de cada estudiante y del grupo en general, permite llevar un acompañamiento a aquellos estudiantes que no han alcanzado los objetivos específicos valorados acordes a las categorías y al fortalecimiento de las competencias comunicativas, y en ese orden de ideas hacer las reestructuraciones pertinentes a las experiencias y las actividades que las conforman, del mismo modo, el diario de campo direcciona el norte a seguir confrontando los resultados de las tablas de seguimiento, garantizando así la relación de las valoraciones cuantitativas con respecto a lo cualitativo.

Tercer momento, presentación de las gráficas en histograma: a partir de los resultados fruto del análisis cualitativo, se construye la gráfica que da cuenta de la validación de forma general de la observación participante en la totalidad del grupo, de las categorías emergentes y de las actitudes y aptitudes demostradas en cada actor participante, véase la siguiente figura.

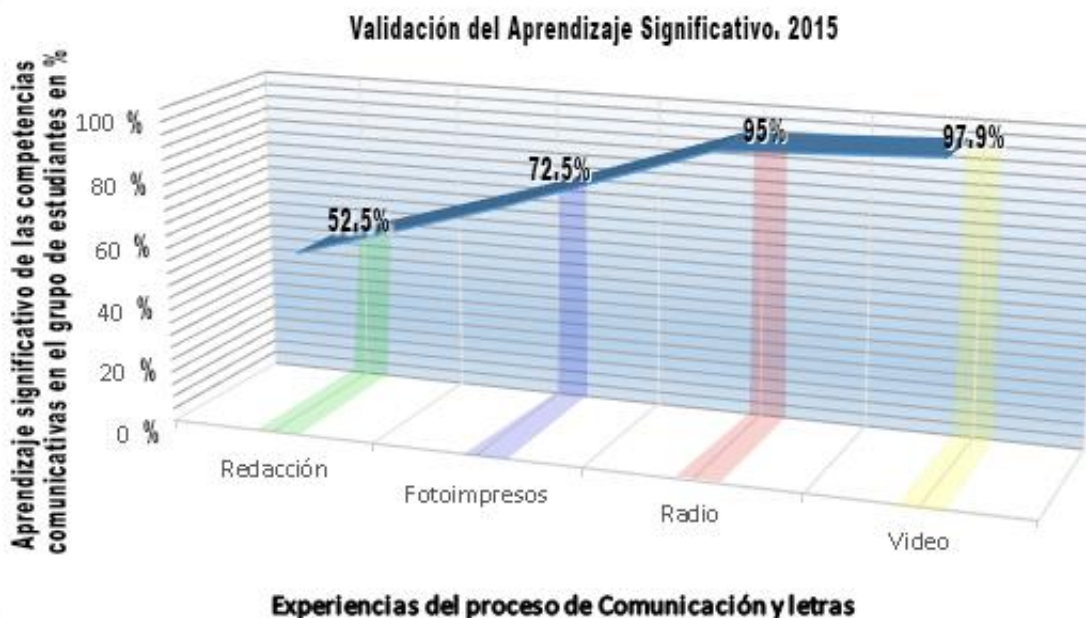


Figura 22. Validación Aprendizaje Significativo. Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, se procede a hacer la relación con respecto al análisis con pretest y postest y se presenta en tres etapas explicadas a continuación.

Primera etapa, registro de los datos: la tabla para la valoración de radio y video se hace a partir del instrumento de recolección postest para cada una de las experiencias. La información recopilada sobre acentuación de las palabras y el uso de signos de puntuación se registra en una tabla (ver anexo 3), para determinar el grado de conocimiento frente a cada temática.

Segunda etapa, tratamiento de los datos: en primera instancia se crearon los grupos acordes a las competencias comunicativas a evaluar, es decir, dentro de la acentuación de las palabras se crearon los grupos de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Frente al uso adecuado de los signos de puntuación se crearon grupos a saber: mayúsculas, punto seguido,

punto aparte, coma, signos de admiración, dos puntos, signos de pregunta, punto y coma, tres puntos, comillas, y paréntesis. Los resultados se condensan en las tablas de tratamiento de datos.

Lo anterior permitió hacer una comparación entre el total de las palabras propuestas por el educando, la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, lo que también permite determinar el nivel académico individual y general con respecto a la cantidad de aciertos y desaciertos en cuanto a las competencias objeto de estudio. Ver anexo 4, tratamiento de datos.

Es pertinente aclarar que este tipo de análisis cuantitativo facilita la obtención de datos que permite conocer el grado de saberes previos sobre las temáticas de acentuación de las palabras y uso adecuado de los signos de puntuación, que poseen los educandos al inicio, durante, y al final de la investigación.

Tercera etapa, construcción de gráficas: gracias a los resultados obtenidos se construyen las gráficas que presentan los resultados, las cuales se interpretan desde lo cuantitativo y lo cualitativo enriquecidos por la observación participante, el formulario, la tabla de seguimiento de cada estudiante y el diario de campo.

Es pertinente anotar que la experiencia con foto-impresos se tuvo en cuenta como complemento motivacional para la experiencia de redacción, pero no se incluyó como valoración cuantitativa dentro de la investigación.

4.3. Análisis y resultados del pretest en la experiencia con redacción

La medición de resultados cuantitativos usada por el proyecto Comunicación y Letras, toma como referencia la escala valorativa de la IEEÁ, que se apoya en el decreto 1290 emanado por el Ministerio de Educación, que trata sobre la evaluación de los estudiantes. La anterior decisión se basa en lo propuesto por Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), que establecen que «la medición y la evaluación le suministran al profesor la retroalimentación esencial acerca de la eficacia de su labor educativa» (pág. 518).

Por lo tanto, se diseña la siguiente tabla, que presenta la escala valorativa de la I. E. El Águila y su equivalente en porcentajes, para ser usada dentro del proyecto de investigación.

Tabla 9: Equivalencia de la escala valorativa de la IEEÁ y CyL

Ítem valorativo cualitativo	Escala de la IEEÁ	Escala CyL
Desempeño Superior	9-10	≥90% al 100%
Desempeño Alto	8-8.9	≥80% hasta 89.9%
Desempeño Básico	6- 7.9	≥60% hasta 79.9%
Desempeño Bajo	1- 5.9	≥0% hasta 59.9%

Fuente: elaboración propia.

A este propósito, para ser consecuentes con la valoración que propone la I. E. El Águila, cuya escala valorativa va de 0 a 10, se ha hecho la relación a partir de porcentajes, con la intención de unificar los resultados en cuanto a su presentación y también, desde la apropiación de conocimientos de los educandos en tanto competencias comunicativas.

La siguiente figura presenta el resultado de los conocimientos previos de los estudiantes, sobre competencias comunicativas: acentuación de las palabras y uso de los signos de puntuación.

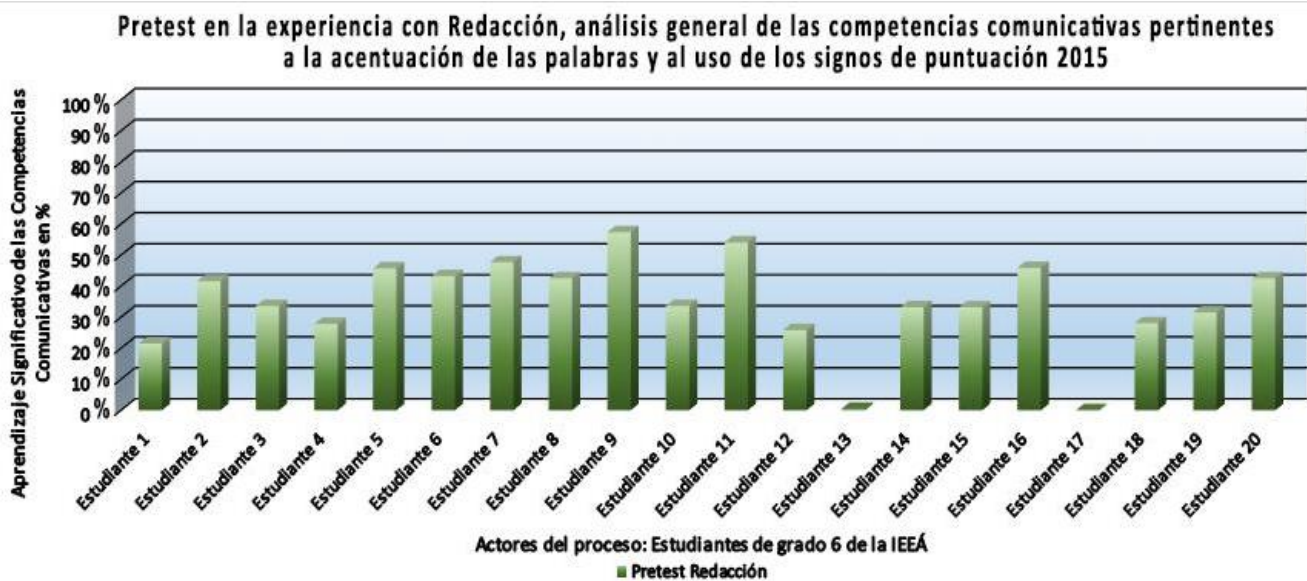


Figura 23. Conocimientos previos de los estudiantes de grado 6°. Fuente: elaboración propia.



Figura 24. Resultados conocimientos previos, acentuación y puntuación. Fuente: elaboración propia.

Los datos de la figura 23 y 24, se toman de la valoración de la experiencia con redacción. En esta, los estudiantes a partir del texto «Las finas hierbas de Pretérita» Ver anexo 5, clasifican las palabras de acuerdo a su acento, y además recrean un nuevo final para la historia. Es en este último que se valora la acentuación de las palabras, y el uso de los signos de puntuación.

A consecuencia de lo anterior, la figura 24 muestra el resultado de la experiencia con pretest y evidencia que las competencias en acentuación de los estudiantes están por el orden del 33%; y las competencias en el uso de los signos de puntuación, están en un 36%, cuyo promedio general de apropiación de competencias comunicativas es del 34%. La poca diferencia, permite determinar que la intervención debe hacerse en la misma medida y rigor, en tanto preparación y validación del material, para ambos casos.

La siguiente tabla presenta la interpretación de los saberes previos de los estudiantes con respecto a las competencias comunicativas propuestas por Comunicación y Letras, a partir del pretest de la experiencia con redacción.

Tabla 10: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado del pretest de redacción

Escala	Porcentaje de estudiantes
--------	---------------------------

Desempeño Superior	0%
Desempeño Alto	0%
Desempeño Básico	0%
Desempeño Bajo	100%

Fuente: elaboración propia.

Como lo expresa a la Tabla 10, se infiere que el total de los estudiantes se encuentran en un desempeño bajo, de acuerdo a la escala valorativa explicada anteriormente. Estas cifras se sustentan en los mensajes que construyen los estudiantes, bien sean de índole personal, o escolar. Véanse figuras 19, 20 y 21.

En la experiencia con redacción los estudiantes hacían preguntas frecuentemente sobre los textos que se trabajaban durante la intervención pedagógica en el aula de clases. Ellos comenzaban a relacionar sus saberes previos con la nueva información, cuestionando sobre personajes, lugares, acciones, etc. El tema de la acentuación y el uso de los signos de puntuación, no es el más aclamado por los estudiantes en su proceso formativo, por tal razón se piensa el pretest desde lo propuesto por Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando afirma que, «la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Así pues, no se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en actividades de aprendizaje» (pág. 374). Esto condujo a encontrar momentos emotivos de participación, y uno de ellos sucedió cuando el investigador leyó en voz alta la historia. La lectura con las pausas adecuadas, la vocalización y la dicción, fueron elementos que propiciaron la atención de los estudiantes, la cual se demostró con la disposición que ellos tenían para llevar a cabo la experiencia. Este ejercicio de lectura en voz alta, reflejó actitudes positivas en los estudiantes: aumento de los tiempos de atención, vencimiento paulatino de la timidez para leer en voz alta, compartir asertivo (sin burlas por las equivocaciones), y motivación para iniciar o continuar una actividad escolar.

Sin embargo, al realizar la selección de las palabras según el acento, se percibe cierta angustia en los estudiantes, que se le atribuye al poco conocimiento del tema. Angustia que desaparece con la creatividad de los educandos, cuando ellos mismos a manera de propuesta escolar, redactan un final diferente a la historia. Por lo tanto, en toda intervención escolar es prudente conocer los saberes previos de los educandos, porque no solo es posible abordar las debilidades cognitivas, sino que, permite determinar la actitud que los educandos presentan frente a la temática, (ver anexo 5).

4.4. Análisis comparativo de los resultados entre el pretest y el postest en la experiencia con redacción

Después de realizar el pretest para determinar los conocimientos previos de los estudiantes sobre acentuación de las palabras y el uso de signos de puntuación, se realizó la intervención, y como valoración final de la experiencia, se llevó a cabo un postest en donde se le propuso a cada estudiante elaborar una extensión de la leyenda «La mula de tres patas», (ver Anexo 6) teniendo en cuenta los conceptos compartidos en el aula, sobre competencias comunicativas. Dicha leyenda se escucha en algunos países de Latinoamérica, sin embargo, El Águila tiene su propia versión, creada y transmitida oralmente a partir de hechos reales que no están registrados en ninguno de los dos únicos textos que hablan de la historia del municipio, y que se encuentran en la biblioteca pública municipal Francisco Velásquez López.

El postest permitió medir el efecto que tuvo la intervención de la Experiencia con Redacción, y en este sentido, se realizan las siguientes figuras:

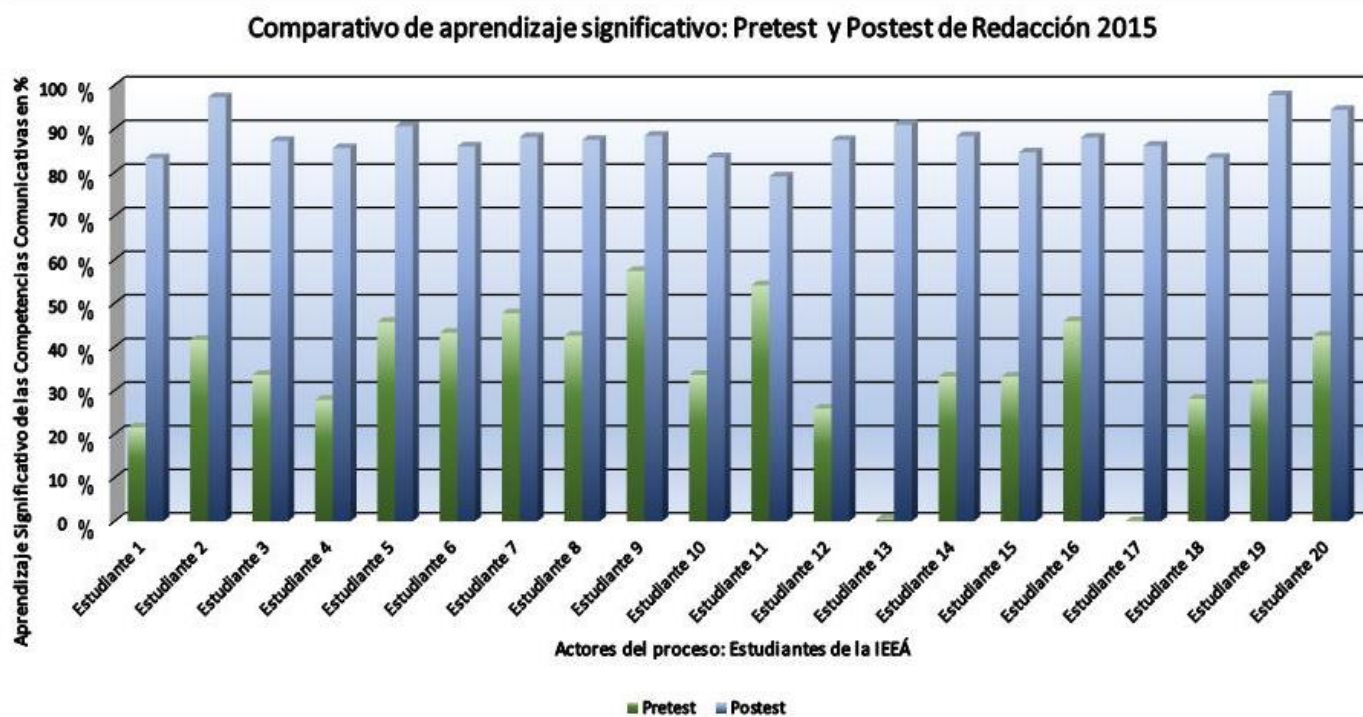


Figura 25. Comparativo entre estudiantes pretest y postest redacción. Fuente: elaboración propia.



Figura 26. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de redacción. Fuente: elaboración propia.

La comparación entre los conocimientos previos y conocimientos adquiridos (pretest - postest) sobre las competencias comunicativas en mención, de acuerdo a la figura 26, muestra que los estudiantes de sexto grado, se encuentran en un nivel de apropiación de competencias comunicativas del 88% promedio, después de la intervención con la experiencia de redacción. Esto implica que sí hay una asimilación considerable de la experiencia.

En esta parte de la investigación, se motivaron los niños a realizar sus leyendas y a compartir las ideas generales de lo que pensaban escribir, como lo expresa Scolari (2013), «... cada niño integra la información de varios medios, lo que lleva a que cada uno conozca algo que sus amigos o amigas no saben. Entre todos comparten la información y van reconstruyendo de forma colaborativa el universo narrativo» (pág. 24), procurando de esta manera extensiones pensadas desde el concepto conectivista de Siemens (2004), cuando argumenta que «la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas - a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales» (pág. 2), de tal manera que, los estudiantes construyeron y reconocieron sus propias redes de conocimiento, hacían autocorrecciones de sus textos, y paulatinamente, mejoraban sus competencias comunicativas en cuanto al tema propuesto. Los

productos realizados por los estudiantes en este tema, se pueden apreciar en el AVA en la sección Producciones de Redacción, y uno de esos trabajos se puede consultar en el (anexo 19).

En este orden de ideas, uno de los requisitos que se proponen para realizar la experiencia, es que los estudiantes elaboren extensiones de la leyenda La mula de tres patas y, además, incluyan en sus narraciones, su contexto social y familiar, lo que permitió inferir resultados positivos en el aprendizaje significativo de las competencias propuestas. Como se puede apreciar en el anexo 19. Fue una experiencia que además de permitir hacer mediciones sobre adquisición de conocimientos, dio la oportunidad de conocer algunas miradas sociales propias, vivenciadas en sus espacios.

Los resultados del pretest (medición de saberes previos) y el postest (medición de aprendizaje significativo después de la intervención), sobre la acentuación de las palabras y el uso de signos de puntuación, se comparan en la figura 27, y de esta manera es posible determinar los porcentajes de apropiación de nuevos saberes dentro de las competencias comunicativas bajo el direccionamiento propuestos por el MEN, desde los Estándares básicos de competencias del lenguaje.

En el diseño de cada experiencia se tuvo en cuenta la teoría de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), al expresar que «el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva» (pág. 67). Así que, bajo esta lógica también se piensan las experiencias desde lo más simple a lo más complejo, y en procura de la motivación de los discentes, se garantiza, además, que los contenidos incluyan su contexto y las necesidades inmediatas de ellos con respecto a sus relaciones socioculturales y académicas.

Ahora bien, hace parte también de la intervención, la articulación de la propuesta de CyL con el área de informática, ya que esta no es ajena al planteamiento de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando dice que «... el estudiante cuya motivación académica sea principalmente extrínseca tenderá a percibir poco valor en cierto tema después de que pase el curso, o en continuar aprendiendo después de que reciba las calificaciones - si es que tal conocimiento no se relaciona ni con cursos futuros ni con el éxito ocupacional» (pág. 362), y para esta investigación es imprescindible que el estudiante continúe dispuesto a participar en las demás experiencias que hacen falta dentro del proyecto, puesto que esta es la primera.

La siguiente tabla presenta el nivel de desempeño de los estudiantes con respecto a las competencias comunicativas propuestas por Comunicación y Letras, después de la intervención. Posttest de la experiencia con redacción.

Tabla 11: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado posttest de redacción

Escala	Porcentaje de estudiantes
Desempeño Superior	25%
Desempeño Alto	70%
Desempeño Básico	5%
Desempeño Bajo	0%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 11, basados en los porcentajes que arrojó el pretest en el que aparecían estudiantes con desempeño bajo, registra la desaparición de estudiantes con este desempeño, y los ubica en un ascenso del 5% en Desempeño Básico, un 70% en Desempeño Alto, y el 25% de los estudiantes alcanza un Desempeño Superior.

Los resultados antes mencionados, sustentan la teoría de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), cuando manifiestan que «el contenido de la materia de estudio puede poseer cuando mucho significado lógico. Pero es la relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste» (pág. 55), por lo tanto, el diagnóstico final de la experiencia con redacción (posttest), y las experiencias siguientes, fueron revaluadas dentro de los micro ciclos que propone la Investigación Basada en Diseño, y pensadas desde el contexto inmediato de los educandos, acción determinante para facilitar la actitud favorable y fortalecer la autonomía de los mismos hacia las experiencias nuevas.

De esta manera nace la propuesta de ilustrar y promocionar las leyendas de cada uno de los estudiantes a partir de carteles alusivos a sus historias, porque los niños ubicados en un rango de edad de 11 a 13 años, reclamaban dibujos para que la lectura de lo escrito, fuera más agradable.

4.4.1. Experiencia con foto-impresos

Esta experiencia les apostó a las palabras de Scoloari (2013), «las narrativas transmedia están de moda. Si hace unos años todos hablábamos de multimedia e interactividad ahora las palabras claves son Convergencia y Transmedia» (pág. 16). A propósito de lo anterior, los estudiantes debían llevar sus mulas, toros, caballos y ovejas con tres o más patas desde la narrativa textual,

hacia un medio diferente: los Foto-Impresos. Es pertinente mencionar que esta experiencia se realiza con la intención de generar motivación en los estudiantes. Sin embargo, cada afiche tenía un texto, pero no se tuvo en cuenta como dato para evaluar competencias de acentuación y signos de puntuación.

La elaboración de estos afiches en clase, les permitió a los estudiantes comenzar a crear sus propias redes de aprendizaje, puesto que ellos debían mostrar sus ilustraciones y compartir en voz alta sus leyendas. De esta manera todos hacían sugerencias y recomendaciones, por lo tanto, «la habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente» (Siemens, 2004, pág. 6). Al respecto conviene decir que, después de realizar un dibujo digital, en la sala de sistemas, y estar limitados a una hora de clase en la que debían dejar sus dibujos sin terminar para continuarlos a la semana siguiente, puesto que no todos cuentan con un computador en sus hogares, ellos decidieron que lo mejor era realizar sus ilustraciones a mano, porque así ellos mismos manejaban el tiempo y se podían llevar sus trabajos para terminarlos en la casa.

Es así como, esta experiencia permitió que varias generaciones de una familia se unieran y apelaran a los recuerdos de padres y abuelos a través de la oralidad, para recrear la leyenda. De suerte que, los estudiantes ampliaron sus redes personales de aprendizaje al buscar y encontrar la colaboración de sus familias y personas cercanas ellos, no solo en la elaboración del dibujo, sino en hacer memoria histórica sobre la leyenda y sobre el mensaje que ella transmite. (Ver figura 27). La totalidad de las evidencias de estas experiencias se encuentran en el AVA de Comunicación y Letras. Y se hace la referencia de esta plataforma, porque la investigación se acompaña del B-Learning.

Actividades como la anterior, basta, para comprender el planteamiento de Ausubel, Novak, & Hanesian » (1986) cuando expresan que «el verdadero aprendizaje significativo presupone tanto que la tarea de aprendizaje es potencialmente significativa como que el alumno muestra una actitud hacia el aprendizaje significativo» (págs. 68-69), lo cual implica que la sola significatividad lógica del material no es suficiente para adentrar a los discentes en la apropiación de las competencias comunicativas y, por lo tanto, fue acertado para el segundo diagnóstico de la experiencia con redacción, motivar a los actores del proceso a ilustrar

gráficamente la extensión de la narración La mula de tres patas, porque además permitió desde las interpretaciones personales, la inclusión de la realidad sociocultural de cada estudiante, y esta actividad dio paso a la experiencia con radio.



Figura 27. Muestra, dibujos de los estudiantes de 6°. Fuente: elaboración propia.

4.5. Análisis comparativo de los resultados del postest de la experiencia con redacción, con el postest de la experiencia con radio

Con palabras emotivas, los estudiantes participantes de la tesis de investigación le dan inicio a Cuentos, mitos y leyendas, uno de los programas de radio creado por ellos, y que sirvieron para enriquecer el proceso de investigación en CyL.

Esta experiencia también se enfoca desde la reflexión de Kaplún (1998), «que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad» (pág. 53), en tanto que los estudiantes tienen la oportunidad de transversalizar las competencias comunicativas objeto de estudio, con la realidad social, cultural, económica y política del municipio que habitan. Los estudiantes presentan en la emisora y a los investigadores, una ficha técnica y un guion técnico de cada programa que realizan. (Ver anexo 13). Estos elementos aportan los datos para el análisis comparativo entre el postest de la experiencia con redacción y la experiencia con radio, presentado en la figura 28.

Comparativo de Aprendizaje Significativo: Postest de Redacción y Radio 2015

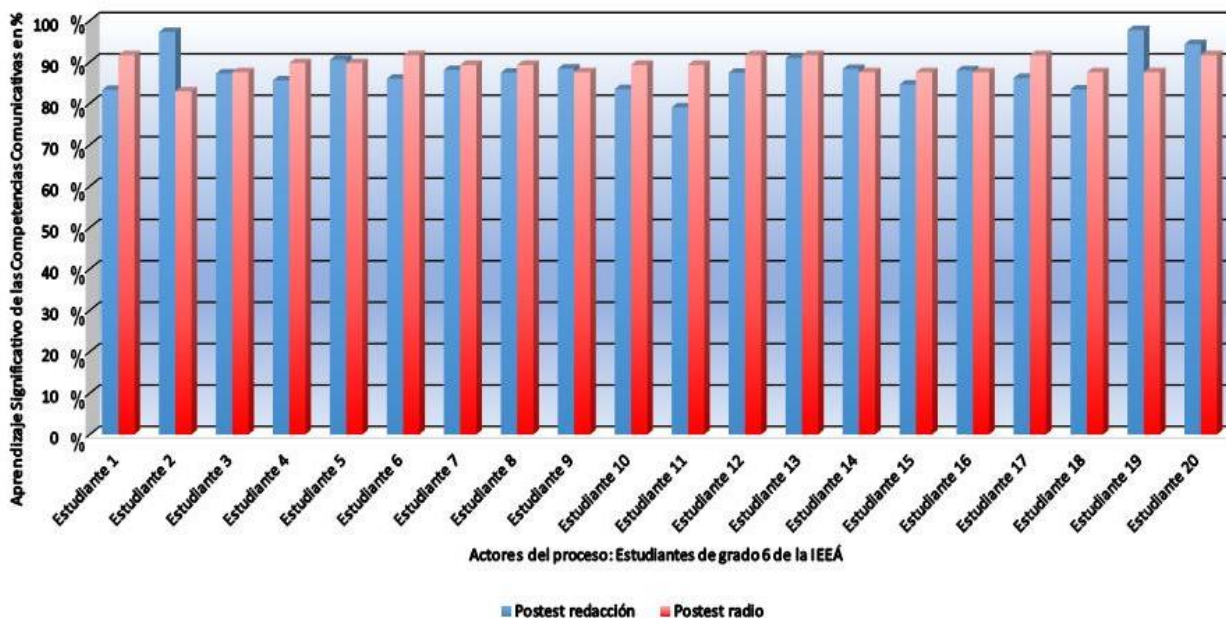


Figura 28. Comparativo entre estudiantes postest redacción y postest radio. Fuente: elaboración propia.

Comparativo de aprendizaje significativo del proceso. Postest de Radio en acentuación y puntuación



Figura 29. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de radio. Fuente: elaboración propia.

La experiencia con radio se desarrolló en grupos hasta de siete personas. Decisión que se tomó a la luz de la investigación de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986) , al exponer que el aprendizaje «...no ocurre en el vacío social, sino tan sólo en relación con otros individuos que

generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes impersonales de la cultura» (pág. 40). Así las cosas, la experiencia con radio traspasó las aulas de clase y se llevó a la emisora comunitaria del municipio, permitiéndole a los educandos fortalecer sus relaciones personales con otros actores de la localidad, visibilizar sus procesos académicos y enriquecer su formación integral.

El comparativo de resultados de los postest, entre las experiencias con redacción y radio que se presentan en la figura 28, evidencian que el aprendizaje significativo se incrementó en un 1%, y la figura 28 muestra que en cuanto a la acentuación de las palabras no hay variación, pero en el uso de los signos de puntuación, hay un avance del 2%. Sin embargo, este aparente “pequeño” porcentaje de variación, es significativo porque permite evidenciar que, en este momento de la investigación, los estudiantes han avanzado en competencias comunicativas hasta el desempeño alto y superior, y ninguno de ellos se ubica en los desempeños bajo y básico. Ver Tabla 12.

Tabla 12: Ubicación de los estudiantes de acuerdo a el resultado del postest de radio:

Escala	Porcentaje de estudiantes
Desempeño Superior	30%
Desempeño Alto	70%
Desempeño Básico	0%
Desempeño Bajo	0%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados que expone la Tabla 12, y siendo consecuentes con los objetivos específicos en tanto autonomía y motivación, se infiere el fortalecimiento de dichos conceptos, y además se tiene en cuenta que «el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones» (Siemens, 2004, pág. 6), porque el trabajo desarrollado en la experiencia con radio, asumió la colaboración de todos los estudiantes, en pro de visibilizar lo que sucede en la comunidad educativa y en su municipio.

Es así como, la autonomía de la cual gozan los estudiantes durante esta experiencia, propicia la participación activa de ellos, lo cual se evidencia en la creación no solo de programas radiales, sino, en la puesta en marcha y sostenibilidad de la parrilla de programación de la emisora.

De otro lado, la motivación se percibe desde el momento en el que los estudiantes deciden participar en esta experiencia en horario extra clase, y sin la esperanza de una nota cuantitativa

para sus asignaturas. Por lo tanto, el trabajo en equipo en la emisora comunitaria, y la autonomía desde los parámetros que rigen a dichas emisoras, permitió que los estudiantes se apropiaran significativamente de las competencias comunicativas abordadas por C yL, y los ubicara para este momento de la investigación, en la escala de Desempeño Alto y Superior.

Los estudiantes relacionaron sus contextos socioculturales, y pensaron otros programas radiales además de Cuentos, mitos y leyendas. En esta búsqueda ellos construyeron también guiones y libretos para las emisiones radiales creadas por ellos y denominadas: La hora de...; Educación, cultura y sociedad; y Bagatela. Estos programas surgieron de la necesidad de comunicar no solo información del municipio, sino, de compartir gustos e intereses de los niños; lo que devela la motivación de los aprendices en el proceso, teniendo en cuenta que estas actividades eran extraclase y no tenía una valoración cuantitativa en su proceso académico institucional. De tal manera que, a partir de la experiencia con radio, estos programas contaron y cuentan (porque siguen al aire al momento de desarrollar este capítulo) sus propias historias, y a la vez las de sus barrios y veredas. Es así como, el trabajo de los niños y niñas en la radio es visibilizado por la comunidad, lo que genera reconocimiento para ellos, y los guía no solo al empoderamiento del conocimiento en competencias comunicativas, sino que además fortalece el aprendizaje colaborativo, y la comunicación asertiva, categorías emergentes en esta investigación (Ver anexo 14 Y 15).

La categoría emergente Comunicación Asertiva propuesta por el MEN (2008), la define como «la competencia para escuchar a los demás y expresar ideas y opiniones de forma clara, usar el lenguaje escrito o hablado de forma asertiva y lograr respuestas oportunas y efectivas de sus interlocutores para alcanzar los objetivos que benefician la comunidad educativa» (pág. 11), por lo tanto CyL reconoce que durante el proceso investigativo, la comunicación asertiva emergió y se evidenció en las relaciones que se dieron entre los participantes de la investigación, en tanto narraciones escritas, sonoras y visuales que los aprendices realizaron, las cuales a través del diálogo que ellos hacían durante cada experiencia confrontando la información que recibían, y expresando sus ideas y opiniones de forma clara, les permitió llegar a acuerdos y posterior alcance de metas que redundaron en beneficios para la comunidad educativa.

En consecuencia, emerge también el aprendizaje colaborativo, y se propone como el conocimiento definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados

(Bruffee, 1999). De tal manera que, al desarrollarse en CyL experiencias grupales, los estudiantes manifestaron situaciones de orden colaborativo al compartir lo que cada uno sabía, y al asumir roles y responsabilidades que les permitió llegar a acuerdos en la solidificación de nuevos conocimientos.

4.6. Análisis comparativo de los resultados del postest de la experiencia con radio, con el postest de la experiencia con video

Al comienzo de algunas producciones video-gráficas los estudiantes exclamaban frases que daban cuenta del lenguaje técnico que estaban adquiriendo en cuanto al tema de medios, (luces, cámara, acción, plano medio, voz en off, etc.) durante la Experiencia con Video. Vale anotar que, para llevar a cabo esta labor, fue necesario como en las otras experiencias, ofrecerles a los estudiantes información sobre cada uno de los medios, en este caso, sobre la producción y realización de videos, y en menor profundidad, sobre fotografía. Además, es pertinente decir que todo el equipo de producción, como cámaras de video, micrófonos, trípodes, extensiones eléctricas entre otros, para llevar a cabo esta experiencia, eran propiedad de los investigadores porque la I. E. El Águila no cuenta con dichos recursos.

Si bien es cierto que el 90% de los estudiantes que hicieron parte de esta investigación, contaban con acceso a celular con cámara fotográfica y de video (ver figura 21), no tenían el conocimiento básico sobre el manejo de planos, ni de movimientos de cámara, ni de iluminación, ni de sonido, motivos por los cuales se diseñó dentro de la experiencia, una cartilla que sirvió de guía para darles una formación básica, transversalizada con la intervención sobre competencias comunicativas propuestas por Comunicación y Letras. Así que, mientras aprendían sobre acentuación y el uso de signos de puntuación, los niños también adquirían experiencia sobre producción audiovisual.

Bajo esta perspectiva, y con la elaboración por parte de los estudiantes, de guiones y libretos para la posterior evaluación e interpretación del dato, se presenta el análisis comparativo de Aprendizaje Significativo entre el postest de la Experiencia con radio y la de video, figura 30.

Comparativo de Aprendizaje Significativo: Postest de Radio y Video 2015

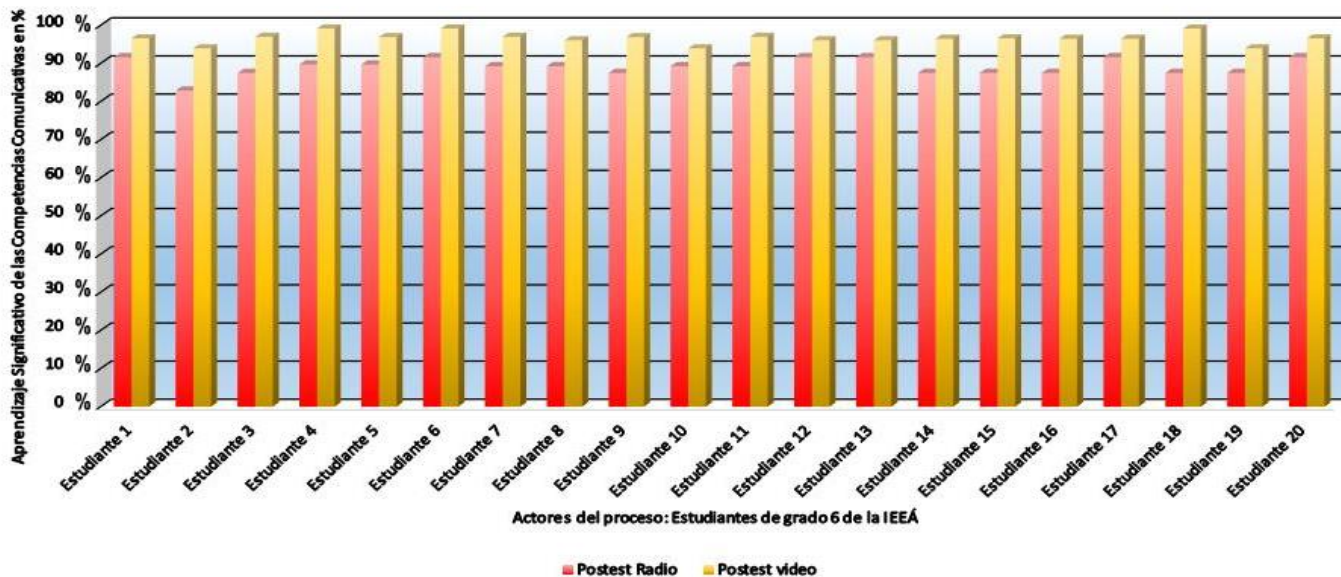


Figura 30. Comparativo entre estudiantes postest radio y postest video. Fuente: elaboración propia.

Comparativo de aprendizaje significativo del proceso. Postest de Video en acentuación y puntuación



Figura 31. Resultados conocimientos, acentuación y puntuación postest de video. Fuente: elaboración propia.

En este momento los estudiantes ya contaban con conocimientos básicos sobre captura de video. Fue la experiencia en donde se percibió más actitud favorable (ver figura 30 y 31). Todos los estudiantes, incluso aquellos cuyos padres no diligenciaron el permiso para que sus hijos participaran en el Proyecto CyL, no se resistieron al deseo de ser presentadores o camarógrafos

durante la experiencia. La cual se realizó en el aula, en la zona recreativa de la sede José María Córdoba, y en la cabecera municipal.

De esta manera, se logró un impacto social, cultural y académico en todo el municipio. Los niños de sexto grado tuvieron la oportunidad de visibilizar a través del video y la fotografía, los juegos interclases, los juegos municipales, y el 13° aniversario de la Institución Educativa El Águila, recursos que están publicados en el sitio web del proyecto de investigación, y que se enlazan al blog de la I. E. El Águila.

En este orden de ideas, La figura 31, permite inferir que los estudiantes después de la evaluación, han pasado de un promedio de 89% de la experiencia con radio, a un porcentaje del 96% en cuanto al aprendizaje significativo de la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación, lo cual, frente a la escala de calificaciones de la IEEÁ, y bajo los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, los posiciona como estudiantes con un desempeño superior, en dichas competencias.

La experiencia con video parte de la premisa de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), al plantear que «en el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización» (pág. 34), lo que implica que el grado de apropiación que se obtuvo por medio de esta experiencia, debe sus frutos a que en su elaboración, el contexto fue determinante para garantizar en primera instancia, la participación de la totalidad del grupo dentro de la experiencia, y en segundo momento, a la necesidad de los educandos de mostrar su municipio, su entorno, y sus capacidades, con el fin de obtener satisfacción personal, o de reconocimiento entre sus pares y conocidos.

Los resultados de este proyecto de investigación, trascendieron a las competencias comunicativas objeto de estudio. Es así que, a través de los diferentes medios de comunicación utilizados, se escuchó la voz hasta de los estudiantes más tímidos. Además, entre ellos mismos se corregían en cuanto a la pronunciación de las palabras. Sin embargo, el respeto por la palabra del otro y de los otros, hacían notar la comunicación asertiva que se potenciaba en su pensamiento, y que paulatinamente llegaba a la práctica.

De todo lo anterior se colige que, como lo plantea Jak Boumans, citado por Scolari (2015), «el uso de más de un medio debe servir de soporte a las necesidades de un tema/historia/objetivo/mensaje, dependiendo del tipo de proyecto» (pág. 25), citando a Jak Boumans, es así como el paso de los estudiantes por las diferentes experiencias, les permitió a ellos solidificar lazos afectivos con sus compañeros, y lograr, además, que sus padres les reconocieran el trabajo académico y social que realizaron a través de los medios durante todo el proyecto de investigación.

En este momento de la investigación, el porcentaje de aprendizaje significativo de las competencias en acentuación de las palabras llegó a un 97% frente a un 84% que venía de la Experiencia con radio. En ese orden de ideas, el uso de signos de puntuación alcanzó en la Experiencia con video, un 96%, respecto a un 94% de la de radio. Así que, la apropiación que obtuvieron los estudiantes después de la experiencia con video, respecto a las competencias comunicativas propuestas por Comunicación y Letras, se explican en la siguiente tabla:

Tabla 13: Ubicación de los estudiantes de acuerdo al resultado del postest de video

Escala	Porcentaje de estudiantes
Desempeño Superior	100%
Desempeño Alto	0%
Desempeño Básico	0%
Desempeño Bajo	0%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 12, muestra que al final de las experiencias, los estudiantes alcanzaron un Desempeño Superior, gracias al proceso enmarcado en la validación del Aprendizaje Significativo, a la metodología que propone la investigación basada en diseño, y al acompañamiento de las Narrativas Transmedia, el B-Learning, y el planteamiento de Siemens (2004), que orienta la actividad conectivista de «aprendizaje desde la actualización de los saberes, en tanto conocimiento preciso y actualizado» (p.7). Y esta, fue una de las directrices tenidas en cuenta dentro de esta investigación. De tal manera que siempre se pensó cada micro ciclo desde las necesidades contextuales de los estudiantes, a través del uso de diversos medios de comunicación.

El objetivo general se tuvo presente en el desarrollo de toda la investigación. Es así que, los resultados dan cuenta del fortalecimiento del aprendizaje significativo en relación a las

competencias comunicativas referentes a la acentuación y puntuación que se alcanzaron en los estudiantes de sexto grado de la I. E. El Águila a través de diversos medios de comunicación y, además fue posible evidenciar otras competencias como el aprendizaje colaborativo y la comunicación asertiva. A todo esto, se propone un análisis general de todo el proceso investigativo, y se presenta en la figura 34.

4.7. Análisis general de resultados del pretest y postest en las experiencias con redacción, radio y video

En este momento de la investigación los estudiantes se proyectaban como productores de películas y audiovisuales en un futuro cercano, a través de exclamaciones y frases que mencionaban durante el proceso. Frases que tal vez queden en el aire, pero que cobran sentido cuando se recuerda la actitud favorable que estuvo presente en la mayor parte de las experiencias realizadas con los niños que participaron en la investigación. La figura que se presenta a continuación, permite coleccionar el proceso evolutivo favorable del Aprendizaje Significativo, evidenciado a través de la actitud favorable de los estudiantes, la significatividad lógica en la construcción de los materiales utilizados, y la significatividad psicológica que hace referencia a la apropiación de las competencias significativas, estas tres, categorías de investigación de la teoría de Ausubel.

Gráfica del Resultado apropiación proceso total, comparativo - Pretest Redacción - Postest Redacción, Radio, Video, 2015

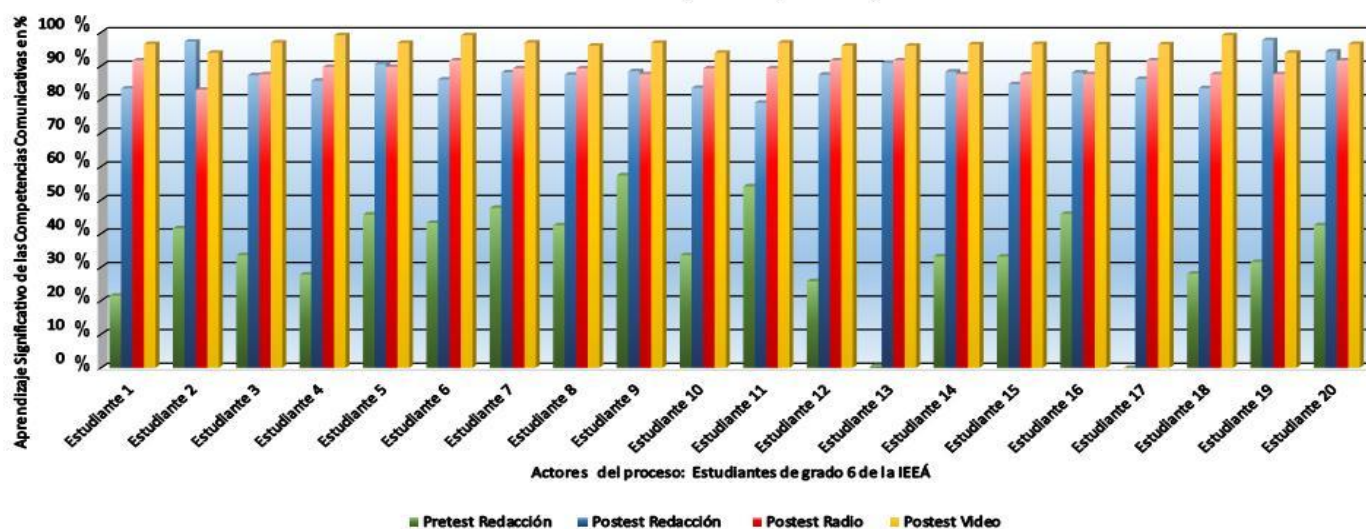


Figura 32. Comparativo entre estudiantes pretest y postest de redacción, postest de Radio y video. Fuente: elaboración propia.

La anterior figura presenta el proceso de aprendizaje significativo y el grado de apropiación que permitieron las experiencias sobre acentuación de las palabras y el uso los signos de puntuación en cada estudiante. Parte de los saberes previos de los educandos, y pasa por el análisis de cada experiencia, de suerte que, es posible detectar «la interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno...» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 46), dando lugar a los significados reales o psicológicos que pueden evidenciarse en cada estudiante y en su defecto en el resultado promedio que los ubica dentro de la escala superior de la valoración realizada (ver tabla 15).

Consideremos ahora que, el proyecto dentro de la Investigación Basada en Diseño, permitió realizar micro ciclos que incluyeron evaluaciones de cada experiencia, dando cuenta de la teoría de Ausubel, Novak, & Hanesian, (1986) cuando formulan que «la evaluación es importante al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de enseñanza» (p. 514), y de esta manera, era posible en cualquier momento, reajustar las prácticas y reestructurar los materiales y formas de presentar cada saber, para facilitar la consecución de los objetivos.

Así pues, la evaluación constante del proceso facilitó tanto a los educandos como a los investigadores, detectar baches que podían detener el proceso formativo, y a la par, redefinir las metas para ser ajustadas a la realidad y capacidad de los estudiantes, es decir, llevarlas a la realidad. Estas reestructuraciones en el proceso a partir de la evaluación constante, sirvió de termómetro para identificar el grado de satisfacción e insatisfacción de los actores del proceso.

Al llegar el momento del análisis general de porcentajes de apropiación de competencias comunicativas en acentuación y uso de signos de puntuación, la figura que se presenta a continuación, da cuenta de manera secuencial de los resultados porcentuales obtenidos en el proceso, que se inició con el pretest en la experiencia con redacción, y continuó con los postest de las experiencias con redacción, radio y video.

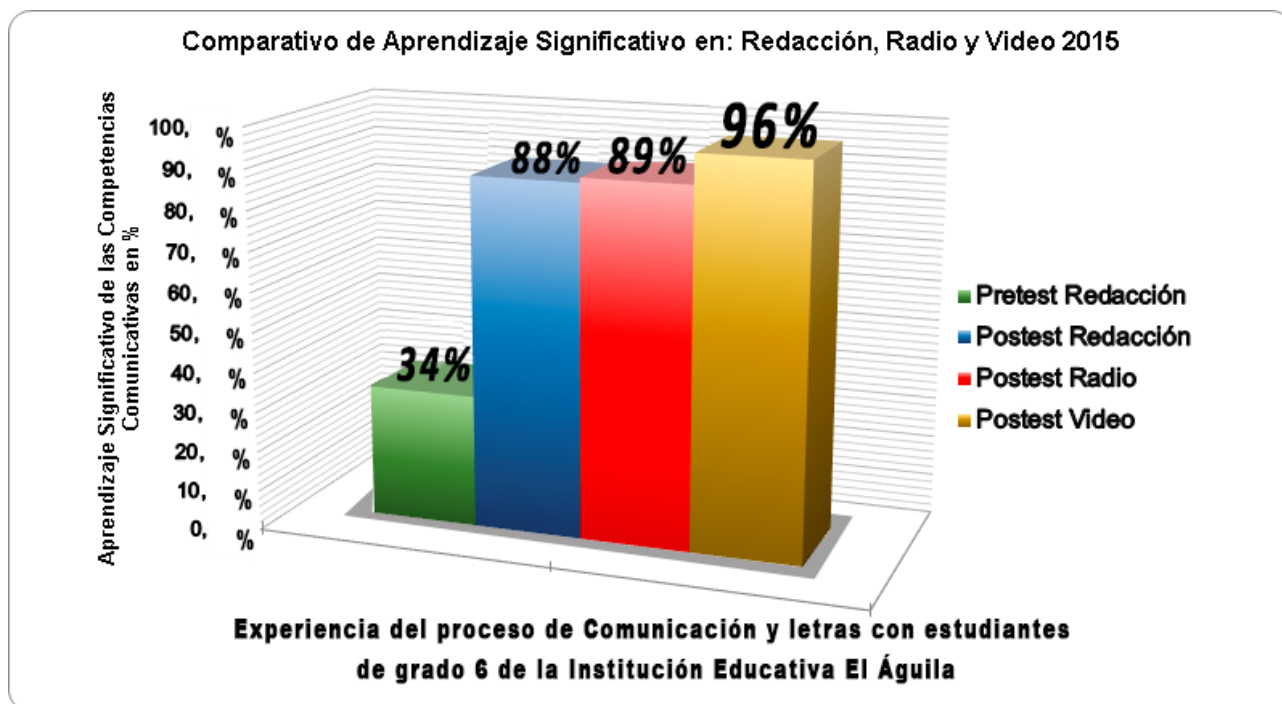


Figura 33. Comparativo promedio de todas las experiencias, de los resultados que obtuvieron el total de los integrantes de la propuesta CyL. Fuente: elaboración propia.

Comunicación y Letras entiende que «el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados, y a la inversa estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 48). Por tal motivo, la diversidad de las experiencias enfocadas en el objetivo único de facilitar la apropiación de competencias comunicativas, permitió que los resultados de los diagnósticos producto de la labor de los educandos, no solo diera cumplimiento a los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el MEN (2015), sino que, desde la formación integral de los mismos educandos se potencializó en ellos la autonomía y el respeto por los otros (asertividad). Prueba de ello radica en el respeto entre los estudiantes que participaron en el proyecto. Ya no se notaban correcciones hirientes o que se prestaran para burlas, sino que amablemente se ponían de acuerdo en sus diferencias.

La anterior figura muestra resultados porcentuales en los que el Aprendizaje Significativo refleja un 34% que representa los saberes previos acerca de las competencias comunicativas objeto de estudio, frente al 96% fruto de la intervención. Esto da pie a deducir que el discente al estar motivado, «hace consideraciones reflexivas, vuelve a elaborar e integrar el material nuevo a

su estructura cognoscitiva, independientemente de la manera como la obtenga» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 116), se percibe desde la participación de los alumnos en las diferentes experiencias para abordar el tema de la acentuación de las palabras, y el uso de los signos de puntuación desde distintas formas de aprender. En ese orden de ideas, se recurrió a la utilización de diferentes medios de comunicación para salir de la clase magistral, y llevarla a un plano donde los estudiantes en su autonomía fueran propositivos y reflexivos con su aprendizaje, sin estar sometidos al método que impone el aprendizaje mecánico y memorístico sin comprensión.

La intervención demuestra como lo plantea Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), que «la vasta experiencia en pasar exámenes contribuye a que los estudiantes se vuelvan adeptos a memorizar no sólo proposiciones y fórmulas clave, sino también causas, ejemplos, razones, explicaciones y maneras de reconocer y resolver "problemas tipo"» (p.137), por esta razón, se tuvieron en cuenta los saberes previos, los intereses y necesidades de los discentes, para que el aprendizaje trascendiera de lo memorístico y al pie de la letra, hacia un aprendizaje significativo basado en su contexto sociocultural.

Así mismo, es factible citar el concepto de Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), el cual plantea que,

... un programa de evaluación realmente adecuado no solamente evalúa el grado en el que el aprovechamiento del estudiante satisface los objetivos de la educación, sino que trata de explicar también el aprovechamiento insatisfactorio, independientemente de que éste radique en métodos o materiales de enseñanza inconvenientes, enseñanza incompetente, en moral o motivación impropias, del estudiante, o en disposición o actitud insuficientes (pág. 516).

Al mismo tiempo, al realizar las experiencias propuestas por el proyecto de investigación, el cambio de los estudiantes se nota a tal punto que ellos mismos plantean sus propias producciones para exponer sus tareas escolares. Muestra de ello, son algunas de las producciones radiales y audiovisuales, que se encuentran en el AVA de Comunicación y Letras, y se propone este apoyo virtual porque la tesis cuenta con el acompañamiento del B-Learning.

4.7.1. Análisis de aprendizaje significativo sobre el trabajo individual y grupal.

Este análisis se expone en la siguiente tabla:

Tabla 14: Análisis sobre el trabajo grupal

Organización de los estudiantes	Experiencias en orden de implementación	Porcentaje de estudiantes que obtuvo un aprendizaje significativo
Individual	Postest de redacción Comparado con el Pretest	100%
Grupal (6 o 7 estudiantes por equipo)	Postest de radio Comparado con el postest de redacción	65%
Grupal (máximo 2 o 3 estudiantes por equipo)	Postest de video comparado con el postest de radio	100%

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 14 puede leerse que la apropiación de las competencias comunicativas es bastante significativa en la organización individual (Postest de redacción Comparado con el Pretest), y en la Grupal conformada por máximo 2 o 3 estudiantes (Postest de video comparado con el postest de radio). En tanto que el porcentaje de discentes que obtuvo un aprendizaje significativo fue del 100%, frente al porcentaje de estudiantes organizado en grupos de 6 o 7, de los cuales solo el 65% obtuvo dicho aprendizaje.

Lo anterior permite concluir que en los grupos más pequeños el trabajo es ordenado, y se hace con más responsabilidad por parte de los educandos, y en cuanto a los grupos grandes de trabajo, hay que deducir que, «aunque el apoyo del grupo indudablemente reduzca la ansiedad y mejore la confianza en situaciones de resolución de problemas, reduce también por la misma razón, la responsabilidad y la iniciativa individuales» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 404), de tal manera que, vale anotar que al proponer grupos de seis y siete personas, el trabajo lo realizan dos o tres de ellos, los demás siempre se apoyan en lo que sus compañeros hacen, se olvidan de sus deberes, y pierden interés por el saber, y por la lograr autonomía.

Sin embargo, es necesario que el estudiante en su proceso de formación se exponga de forma intencionada a grupos pequeños de trabajo, y se dé la oportunidad de establecer relaciones con los demás, porque «la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo» (Siemens, 2004, pág. 7), el aprendizaje colaborativo y la comunicación asertiva dentro de sus redes personales de aprendizaje.

De igual manera, es posible mencionar que el resultado de este aprendizaje no es atribuible solo a la experiencia con video, sino que es menester recordar la participación de todas las experiencias, como redacción, foto-impresos y radio. Involucrar todos estos elementos en el proceso, posibilitó la formación de relaciones entre compañeros, valorando el respeto por la diferencia, fruto del fortalecimiento de las competencias comunicativas adquiridas por los estudiantes.

A todo esto, se presenta la siguiente figura que de manera general expone el análisis de resultados de esta investigación:

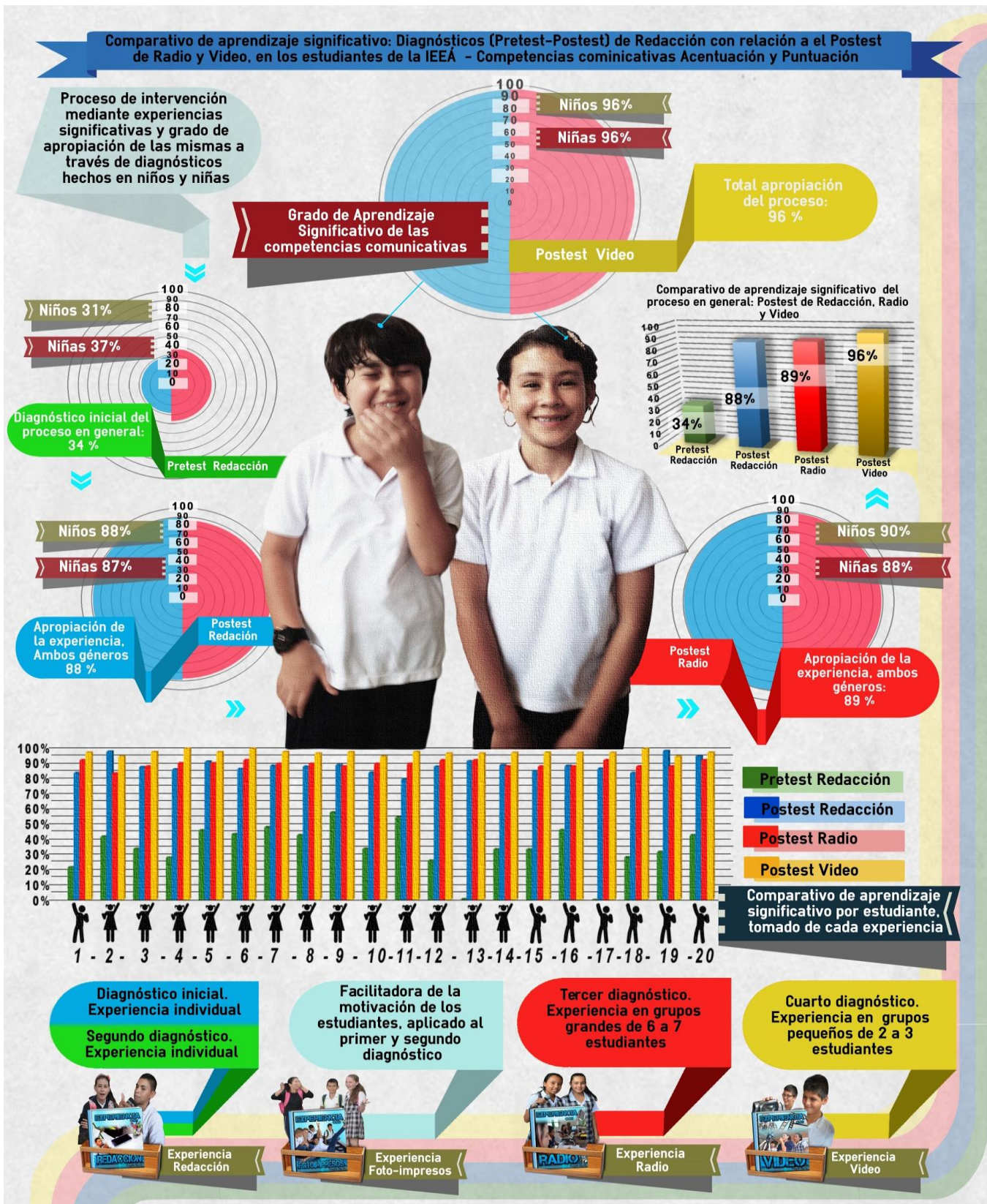


Figura 34. Presentación general de los resultados de la investigación. Fuente: elaboración propia.

4.8. Dos singularidades representativas en la investigación

Para presentar el aprendizaje significativo promedio respecto a las competencias comunicativas desarrolladas por CyL de dos estudiantes que se toman como singularidades representativas en esta investigación, se realiza la figura que se muestra a continuación:

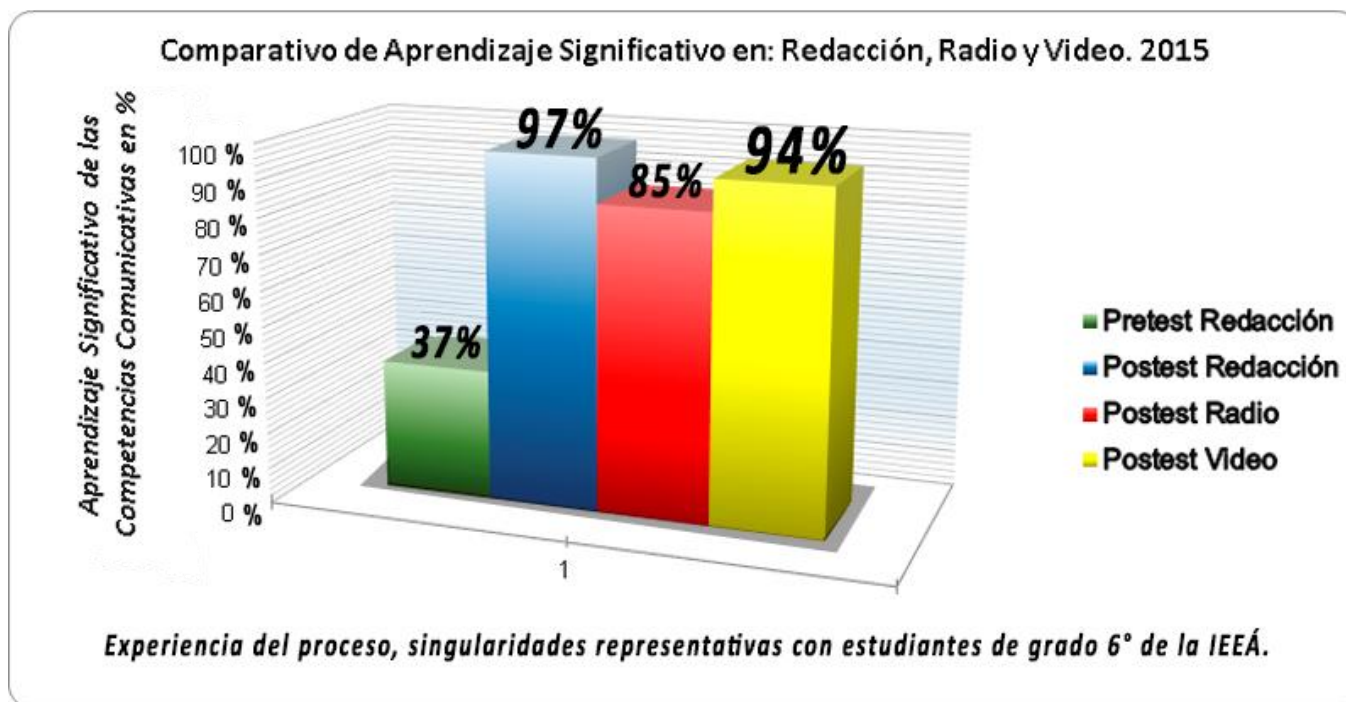


Figura 35. Comparativo promedio de todas las experiencias, de los resultados que obtuvieron dos integrantes de la propuesta CyL. Fuente: elaboración propia.

Se denominan singularidades representativas, porque su aprendizaje significativo dentro del proceso, tiene un comportamiento un tanto diferente al promedio general de los demás estudiantes como lo muestra la figura 33, y que se explica por separado en la figura 35.

Los saberes previos de estos dos estudiantes tienen un 3% por encima del promedio general de sus pares, en tanto que el posttest de la experiencia con redacción, para los dos niños en mención, arroja un resultado promedio del 97%. Este dato es importante, si se tiene en cuenta que esta experiencia se realizó de forma individual, y para los demás estudiantes fueron más significativas las que se desarrollaron en grupo. Es decir, que ellos obtienen un mayor aprendizaje significativo desde la individualidad. Sin embargo, hay que valorar que frente al trabajo colaborativo que ellos realizaron, no están por fuera del promedio general de aprendizaje, como lo demuestran la figura 33.

En consecuencia, de acuerdo a Tryon (1944) citado por Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), es en el trabajo en grupo que los estudiantes «... aprenden los procesos sociales de nuestra cultura, definen sus papeles sexuales, actuándolos y respondiendo a ellos; aprenden la competencia, la cooperación, las destrezas sociales, los valores y los propósitos, compartiendo la vida en común» (p.413). Sin embargo, para los estudiantes que hacen parte de las singularidades a las que se hace referencia, el trabajo individual en tanto saber académico, tiende a ser más significativo que las demás experiencias que se realizaron en forma grupal (radio 85% y video 94%), en cuanto a la acentuación de las palabras y el uso de los signos de puntuación.

Baste ahora decir que, los estudiantes ubicados como casos representativos comparten las siguientes características en relación con los demás estudiantes (ver figura 21):

Viven con ambos padres.

Uno de los padres es empleado público, otro es comerciante y/o ama de casa.

Ingresos económicos buenos.

Habitan en la cabecera municipal.

Tienen acceso a: televisión, computador, celular e internet.

Les gusta la lectura, y usan activamente las redes sociales.

Cabe mencionar que, al inicio del proceso eran estudiantes que se mostraban aislados del grupo y algo tímidos. Sin embargo, durante la implementación de las experiencias grupales, paulatinamente, fueron capaces de llegar a consensos evidenciando que, «en su corazón, el Conectivismo es la tesis de que el conocimiento está distribuido a lo largo de una red de conexiones, y por lo tanto el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes» (Siemens, 2004, pág. 1). Por lo tanto, fueron capaces de exponer sus propios pensamientos y respetar la palabra del otro y de los otros, en contra de la pasividad que mostraban al principio de las experiencias. De esta manera, estos dos estudiantes al final del proceso desarrollaron un aprendizaje colaborativo, una comunicación asertiva y la autonomía, competencias que comenzaron a formar parte de su estructura cognitiva. (Ver anexo 14 y 15).

Capítulo 5 - Inferencias y discusiones.....



Capítulo 5

Inferencias y discusiones

5.1. Producto de las Experiencias

Para culminar esta investigación y abrir nuevos horizontes se presentan al lector las conclusiones que surgieron durante todo el proceso de intervención de la investigación, que se orientó bajo la luz de la categoría que solidifica el Aprendizaje Significativo, véase a continuación.

- 1) Actitud favorable del alumno.
- 2) Significatividad lógica del material, y
- 3) Significatividad psicológica.

La metodología de investigación basada en diseño Rinaudo & Donolo (2015), sirvió de orientación para llevar a cabo el proceso. Además, como acompañamiento para que la propuesta de investigación de CyL se consolidara, se recurrió a las Narrativas Transmedia propuesta por Scolari (2015), al Conectivismo de Siemens (2004), y a la modalidad de enseñanza y aprendizaje B-Learning.

Así mismo, es pertinente mencionar la comunicación asertiva y el aprendizaje colaborativo, facultades que surgieron en los estudiantes participantes de las experiencias, a la vez que enriquecieron arduamente las mismas y, que también contribuyeron a mejorar el impacto sociocultural de los actores y de la comunidad educativa. Estas categorías emergentes (aprendizaje colaborativo y comunicación asertiva), se expusieron en el capítulo anterior en el momento en el que se evidenciaron.

La propuesta de investigación desde sus inicios, se planteó fortalecer el aprendizaje significativo en relación a las competencias comunicativas, referentes a la acentuación y puntuación, en los estudiantes de sexto grado de la I. E. El Águila a través del uso de diversos medios de comunicación.

En esta medida CyL considera que toda práctica educativa debe ser monitoreada y evaluada para determinar su impacto dentro de todos los actores del proceso académico, y en ese orden de ideas es oportuno «... promover maneras más eficientes y adecuadas de seleccionar organizar y

presentar grupos de conocimiento verdaderamente importantes a los estudiantes, de modo que estos últimos puedan aprender y retenerlos significativamente durante largos periodos» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 447), para compartir los resultados con la comunidad educativa y otros actores que pretendan explorar nuevas estrategias.

Es así como, esta investigación reconoce los saberes previos como un acto comunicativo en potencia, en tanto conocimiento de conexiones formales e informales, de tal manera que este proyecto hace parte de una práctica pedagógica que ofrece una valiosa oportunidad de reestructuración cognitiva significativa, que posibilita en el estudiante un aprendizaje para la vida, y le permite inferir que «la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos, es una habilidad clave» (Siemens, 2004, pág. 7), para que los nuevos saberes se conserven por largo tiempo en la estructura cognoscitiva de quien es protagonista, en las relaciones sociales entre pares y también en la memoria de dispositivos electrónicos, para que en esa medida puedan ser posteriormente evocados según sea la necesidad.

Constantemente nos preguntamos en la praxis educativa ¿cómo llegar a nuestros educandos y fomentar en ellos una actitud favorable que movilice conexiones y saberes previos que trasciendan la asignatura de lenguaje, para utilizarlos en cualquier área? ¿Cómo lograr que el cúmulo de saberes que queremos dejar en ellos, realmente se ancle a sus conocimientos previos?, y, ¿cómo permitir que estos saberes cobren sentido en el contexto del estudiante y se transformen en pertinentes para ellos?

En consecuencia, abordaremos los resultados de esta investigación anticipando que la metodología de la investigación basada en diseño, responde adecuadamente a los interrogantes hasta aquí planteados, a tal punto que es sensato decir que, la fidelidad de los resultados de la investigación puede presentarse en otros lugares teniendo presente la similitud contextual. No obstante, es oportuno decir que el contexto en donde se aplique esta investigación puede garantizar apropiación de los saberes por parte de los estudiantes, si se logra en ellos una actitud comprometida, y los materiales se estructuran de lo más simple a lo más complejo teniendo en cuenta la realidad contextual cercana.

5.1.1. Saberes previos y la realidad contextual del estudiante.

Comunicación y Letras dentro de la intervención a la IEEÁ en el grado 6°, potenció las competencias comunicativas (acentuación de las palabras y uso adecuado de los signos de puntuación) de los educandos. Para tal fin no se encasillaron los saberes previos de los estudiantes y los nuevos saberes en formatos estandarizados o enmarcados en metas homogéneas, ni en encuestas, ni en preguntas cerradas, ya que «es evidente que las pruebas de selección múltiple, con todo y lo valiosas que son, quizá no sirvan completamente de sustitutos de los exámenes directos y prácticos» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 525). Estas evaluaciones pretenden abordar el abanico de saberes que posee un estudiante, pero no garantizan su uso dentro del contexto habitual y práctico del mismo, por tal motivo, se contribuyó al desarrollo de su autonomía desde sus propias habilidades creativas, a partir de la valoración que se le hizo a cada actor del proceso teniendo en cuenta sus capacidades.

Dentro de los saberes previos que poseen nuestros discentes, hay una gran riqueza que fácilmente puede ser conectada con el cúmulo de saberes que deseamos incluir en ellos, como bien lo menciona Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), «si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, anunciaría este: el factor más importante que influye en él aprendizaje es lo que el alumno ya sabe» (p.328). Lo cual implica que un docente puede tener presente el contexto sociocultural de los educandos y su idiosincrasia para la elaboración de los contenidos, y en esa medida se dará respuesta a la consecución de objetivos comunes a los planteados por el Ministerio de Educación y a los adoptados por la institución educativa.

5.1.2. Materiales de apoyo para una comprensión significativa.

«Hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales» (Siemens, 2004, pág. 23). En este sentido, Comunicación y Letras ha sido cuidadoso para que dentro de su propuesta los medios y su uso instrumental no desplacen las metas de aprendizaje de las competencias comunicativas. De igual manera, los materiales diseñados para llevar a cabo las experiencias, y los productos realizados por los estudiantes deben estar relacionados con sus contextos, y además dar cuenta de dichas competencias.

Los contenidos de las experiencias deben ser flexibles de tal manera que rompan con la linealidad. Además, deben asociarse con el contexto de los estudiantes para convertirlas en proyectos cuyos objetivos sean afines a todo el grupo desde su cultura e idiosincrasia.

Se sugiere abarcar un tema específico para la investigación, por esa razón CyL desde la asignatura de lenguaje, en el tema de ortografía, se concentró en la acentuación de las palabras y el adecuado uso de los signos de puntuación. Estos conceptos se abordaron en la construcción de las experiencias, y todos sus recursos tanto presenciales como virtuales, se apoyaron en el uso del video, la radio y las narraciones escritas. A esto se añade que dichas construcciones se realizaron con base en el Aprendizaje Significativo, sin dejar de lado las Narrativas Transmedia, el Conectivismo, y el B-Learning, condiciones que vinculan arte y ciencia para «... presentar con eficacia ideas e información -de modo que surjan significados claros, estables, carentes de ambigüedad y que sean retenidos por períodos más largos como cuerpos organizados de conocimiento-», (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 114), en este sentido, todo acto de educación es un acto pedagógico que no debe desestimar los materiales con los cuales se propone un conjunto nuevo de conocimientos a discentes.

Toda experiencia que proponga un docente con fines de adquisición de información por parte de los educandos, debe ser contextual y partir de los saberes previos, poseer un instructivo ya sea impreso o virtual, posicionado en una plataforma dentro del salón, lugar de práctica o en la red, que permita a los actores del proceso conocer cuáles son los objetivos a cumplir y su forma de evaluarse, ya que «el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información recién adquirida como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognoscitiva con el que aquella está vinculada» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 62). Así pues, se garantiza la asimilación de la nueva información en el aprendiz cuando los contenidos que se han presentado están organizados pertinentemente con la estructura cognoscitiva del educando, de lo más simple a lo más complejo, facilitando no sólo la actitud favorable, sino, la construcción y el fortalecimiento de redes personales de aprendizaje, poniendo en práctica la comunicación asertiva y el aprendizaje colaborativo.

5.1.2.1. Trabajo de campo en equipo y por proyectos.

Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), proponen hablando de las producciones escolares que «entre tales muestras de trabajo se incluyen las experiencias de campo (...) Constituyen criterios

más directos y válidos de competencia que los exámenes de respuestas breves o de discusión, los cuales sólo pueden medir inferencialmente las mismas capacidades» (pág. 534). Por tal motivo, dentro de la valoración de una práctica de intervención pedagógica, se propone incluir productos (muestras) resultado del proceso educativo, los cuales deben hacer parte de un repositorio virtual o físico, disponible para ellos y otros usuarios.

En este sentido, se debe evaluar dentro del proceso, el inicio, el desarrollo y el producto final, permitiendo la visibilización de los estudiantes y sus productos, y recordando que esta metodología posibilita además el aprendizaje por proyectos.

5.1.3. Fortalecimiento de la autonomía a través de experiencias reales.

Dentro del contexto de nuestros educandos se presentan pantallas, imágenes, impresos, sonidos y todo tipo de estímulos visuales y auditivos que permean sus preferencias, direccionando sus acciones a prácticas poco validadas por los adultos o casi vetadas, por tal motivo el hecho de formar en competencias comunicativas desde el uso de diversos medios aplicados en su contexto, permite generar en el educando además de actitudes reflexivas frente a los contenidos construidos en radio televisión y prensa, una actitud favorable frente a las experiencias propuestas.

De esta forma, dentro del aprendizaje significativo se evidencia que «el conocimiento y la destreza llegan a ser más transferibles cuando se aprende desde un principio en situaciones reales y de la " vida real" que sean parecidas a los ambientes en que tendrá lugar la aplicación final...» del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 182), así pues los saberes nuevos que se apropian de forma significativa, permiten a los educandos perfilar sus gustos y habilidades para que cuando se enfrenten a la toma de decisiones, estas sean determinantes para él y para sus redes personales de aprendizaje.

A juicio de Siemens (2004), «saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido)» (pág. 2), implica que el docente de hoy debe formar parte de la comunidad en la que se desenvuelven sus educandos, como también debe conocer las formas verbales e icónicas que estos manejan, por este motivo CyL desarrolló las experiencias en contextos variados que promovieron el desenvolvimiento natural de los discentes y en esa medida permitirles sobre las mismas prácticas académicas una reflexión crítica de sí mismos como personas que hacen parte de una sociedad.

La autonomía y la motivación son dos facultades que se deben potenciar en todo educando, las cuales promueve el educador desde el factor de la influencia, apelando a los saberes previos de sus estudiantes y propiciando desde la diversidad diferenciadas experiencias que faciliten la actitud de éste para con la actividad académica, aunque realmente nunca conozcamos el verdadero grado de motivación y en esa medida no podamos controlarlo. En este sentido Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), plantean que:

... esto no tiene por qué desalentarnos. Podemos seguir haciendo inferencias agudas y exactas sobre la disposición cognoscitiva existente, basándonos en el conocimiento detallado de los antecedentes, familiares, culturales, de clase social y educativos del alumno y fundándose también en el empleo de procedimientos diagnósticos de prueba cómo la pre evaluación y el trazo de más cognoscitivos. Además, podemos ejercer también cierto control en el factor de disposición proporcionando un antecedente adecuado de experiencias incidentales o de actividades de aprendizaje preparatorias a niveles deseados de elaboración (pág. 192).

A partir de esto, dentro de cualquier situación académica en la cual se pretenda que el educando apropie un nuevo saber, es fundamental que el docente en conjunto con la institución, es decir todos los integrantes del proceso educativo, construyan un currículo enmarcado en la relación de la emoción y la razón, coherente a las necesidades de los discentes, dentro del cual se pueda evidenciar fácilmente por parte de estos, que los docentes directivos y demás, están interesados en las problemáticas que los aquejan, y en este sentido, mostrarle al estudiante que hace parte de la institución, reconociéndolo como actor principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La desmotivación escolar puede alejar al estudiante de la academia y llevarlo a la deserción. A todo esto, hay que asegurarse que los discentes conserven la seguridad para establecer relaciones, y en esa medida, desarrollar la capacidad para aprender individual y colectivamente.

5.1.3.1. Las prácticas reales promueven responsabilidad y traspasan la motivación.

La motivación dentro de la propuesta Comunicación y Letras es un factor fundamental, y se convirtió en un eje transversal de todo el proceso. Una parte de los estudiantes que encontramos en el aula manifiestan una motivación extrínseca, proveniente de los padres o acudientes, más que de sus necesidades propias (intrínseca); en esta medida, las experiencias a través del uso del video, la radio y las narrativas escritas desarrolladas para el grupo de intervención, se basaron en

la necesidad de responsabilidad, consiguiendo con ello aflorar la motivación intrínseca, lograda gracias al grado de visibilidad que adquirieron los mismos estudiantes frente a la comunidad académica y su localidad, encontrándole sentido a lo que estaban realizando.

Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), frente a este tema plantean que cualquier discente motivado dentro de un proceso, «hace consideraciones reflexivas, vuelve a elaborar e integrar el material nuevo a su estructura cognoscitiva, independientemente de la manera como la obtenga» (pág. 116), por lo tanto, este estudiante asume autonomía y un grado alto de responsabilidad con su imagen proyectada a su círculo social más cercano y se extiende a la comunidad en general, propósito logrado gracias al vínculo con la emisora Frecuencia Cafetera y al canal comunitario de televisión del municipio, los cuales permitieron realizar allí prácticas en tiempo real, comprometiendo a los educandos con el contenido de la asignatura, y potenciando a la vez otras habilidades y cualidades de carácter comunicativo que les sirven para fortalecer su autoestima y capacidad de relacionarse social y culturalmente.

5.1.3.2. Diversidad de las experiencias.

Afirmamos ahora que dentro de las experiencias de Comunicación y Letras se tuvo presente que «cuanto más variable sea el medio al que son expuestos los individuos, más tanto mayor será el nivel resultante de estimulación efectiva» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 195). En este sentido, la variedad de los recursos usados en el proceso de investigación en el que confluyeron las experiencias con redacción, foto-impresos, radio y video, con la modalidad de enseñanza B-Learning, el Conectivismo y las Narrativas Transmedia, provocaron en los educandos una actitud favorable, y a la par la autonomía suficiente para abordar la totalidad de las mismas.

Así pues, es prudente entender que, en la variabilidad de los medios, el estudiante no solo está expuesto al saber académico desde la institución educativa, sino que está recibiendo información por fuera de esta. Por lo tanto, «la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas - a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales» (Siemens, 2004, pág. 2). Tareas que tienen su pertinencia dentro de la praxis educativa cuando los contenidos de estas no se presentan de forma lineal y aisladas del objetivo común, sino que se advierten flexibles garantizando un impacto sociocultural positivo de la totalidad de los actores del proceso.

5.1.4. Las alianzas fortalecen los procesos de investigación y académicos.

La intervención de CyL impactó la comunidad escolar de la Institución Educativa El Águila, y así mismo al municipio, gracias a que las debilidades encontradas al inicio de la propuesta permitieron la vinculación de organismos como la biblioteca pública municipal, el canal comunitario de televisión, y la emisora comunitaria Frecuencia Cafetera 104.1 FM. El proyecto CyL aunó esfuerzos en sus procesos, y se integró a programas como “Mil maneras de leer”, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Estos dos aliados le añaden compromiso y rigurosidad al proyecto, porque a través de la visibilización de las producciones escolares, los aguilenses dan cuenta de los procesos académicos e investigativos.

Además, se vincularon al proceso de investigación los padres de familia, cuatro cartillas escolares de creación propia sobre medios de comunicación, las cuales están publicadas en el ambiente virtual de aprendizaje de CyL, compartidas bajo licencia Creative Commons, de uso libre. De igual manera, el Ambiente Virtual de Aprendizaje fue otro recurso aliado a la investigación que permitió la conexión con páginas web amigas, grupos de discusión académica en Facebook y en Gocoqnr, para profundizar temáticas, compartir entre los integrantes del proyecto sus producciones, y a la vez ser difundidas a través de internet. En el mismo sentido, se vinculó el canal de YouTube, y otras asignaturas del programa escolar.

Se resalta la importancia de fortalecer vínculos con otras instituciones o programas porque «...el acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante» (Siemens, 2004, pág. 7). En esta medida, se entiende que el saber se ha vuelto cada vez más complejo por su comportamiento en espiral, y en este sentido se debe evitar la secuencialidad de las experiencias académicas, puesto que esta puede convertirse en un obstáculo para la asimilación de los saberes. La realidad exige a los discentes la interactividad no sólo con pantallas y medios de comunicación, sino con entornos de esparcimientos físicos reales que potencialicen las habilidades y competencias comunicativas. Por ello las experiencias que propone el docente a los chicos y chicas, se deben materializar en productos gratificantes para estos y deben contribuir no solo a la formación académica, sino a la obtención de reconocimiento por parte de la sociedad.

5.1.4.1. La confluencia del aprendizaje individual con el grupal y sus potencialidades.

La «baja inteligencia puede compensarse de manera aparente, al menos en parte, graduando las tareas de aprendizaje conforme a los niveles de aprovechamiento ordinario de los alumnos» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 255). Es así que, el ambiente virtual de aprendizaje de CyL disponible para estudiantes, padres de familia y para el público en general, con recursos escolares en línea, además de los físicos aportados por el docente y por los mismos estudiantes, contribuyeron para promover relaciones afectivas en sus contextos, propiciando mejoras en su aprendizaje.

Dentro del aprendizaje colaborativo se ha tenido presente que no todos los actores del proceso están al mismo nivel académico, y que no poseen las mismas habilidades y destrezas frente a una experiencia (actividad). Aunque los estudiantes se desenvuelven en la misma localidad, sus actitudes, aptitudes y procedimientos para solucionar problemáticas de carácter personal y social no se asemejan en un 100% con respecto a las de sus pares. Por lo que sus capacidades cognoscitivas varían constantemente con las relaciones que emergen en el contexto en el cual habitan, afectando la inteligencia de forma positiva y/o negativa.

No se pueden omitir los casos en los cuales el estudiante no tiene un nivel académico igual al promedio de la mayoría de sus compañeros, porque esto genera un ambiente de desigualdad en el aula, y hace posible la proliferación en esa medida de subgrupos al interior de la clase, generalmente determinados por intereses particulares más que comunes. (Ausubel, Novak, & Hanesian (1986), reconocen esta problemática y plantea que «en cualquier caso, los alumnos de bajo rendimiento, en contraste con los más adelantados, tienden a caracterizarse por más conductas de apartamiento...» (pág. 257). En este sentido, se propone no reducir la práctica pedagógica a la mera disputa de los educandos por tener superioridad académica entre sus pares, y en esa medida se debe profundizar en alcanzar estados y conductas de igualdad y respeto que se dirijan hacia el objetivo del aprendizaje individual y grupal.

Bajo esta perspectiva las experiencias de radio y video como propuestas grupales, han posibilitado otras habilidades en los estudiantes tales como el manejo del miedo escénico, el expresar sus inquietudes o afirmaciones teniendo presente la opinión del otro sin atropellarlo (comunicación asertiva), la autonomía para tomar decisiones asumiendo la responsabilidad de las mismas, y el sentido de pertenencia hacia todo el grupo y no solo a los subgrupos. Por esta razón,

las propuestas educativas, sus materiales y las metodologías empleadas en la práctica, deben ser variadas y diversificadas para que permitan en los grupos de trabajo enriquecer las competencias comunicativas, y en ese orden de ideas, contribuir al logro de desempeños desde la diversidad sociocultural y, promover los conocimientos, habilidades, destrezas y pensamientos de cada integrante bajo la premisa de respeto hacia el otro y los otros.

Cabe mencionar también que, las instituciones desde la diversidad poseen diferentes tipos de estudiantes, y estos a su vez están constituidos por imaginarios e idiosincrasias diferentes, lo cual implica que las relaciones socioculturales, económicas y políticas de los actores, son diversas. En estos espacios florece la heterogeneidad, las pluralidades que exigen a quienes las vivencian, el respeto por el otro fundamentado en la comunicación asertiva, y el aprendizaje colaborativo. Así pues, «debido a la influencia de los conceptos que se hayan en su estructura cognoscitiva, el hombre experimenta una representación consciente de la realidad, muy simplificada, en lugar de que tenga una imagen completa y sensorialmente fidedigna de ella» (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1986, pág. 88).

Por lo tanto, no es raro que el estudiante desde sus inestabilidades, su carácter, su carisma, y su identidad, se presente en ocasiones en el salón de clases, con ambigüedades, temor y miedo para relacionarse, para liderar y para construir lazos afectivos. Sin embargo, dichas condiciones apoyadas desde el hogar por padres de familia, o acudientes del estudiante, pueden prevenir la apatía hacia lo público y lo político que enmarca el interés personal, y en esta medida se promueve la creatividad, el fortalecimiento del trabajo en grupo y la construcción de conocimientos con carácter comunitario.

En consecuencia, cada estudiante forma parte de un todo, y en esa medida se visibiliza, es competente y contribuye a la consecución de un objetivo común cuando se le da la oportunidad de sentirse útil, valorado y reconocido por sus padres, por el docente, por su grupo, y por la sociedad a la cual pertenece.

Esto repercute en su forma de ver el mundo, en la construcción de pensamientos críticos y reflexivos, en la solidificación de sus redes personales de aprendizaje, y en la permanencia de las relaciones que él crea en el grupo o en los subgrupos. De esta manera, este o estos estudiantes modifican su ámbito sociocultural, político y académico, y se preparan para lo laboral desde una formación integral que impacta lo personal y lo colectivo.

5.1.5. La experiencia investigativa sigue abierta.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes del grado sexto, lo que deja abierta la posibilidad de continuar con más investigaciones sobre el tema general de las competencias comunicativas, haciendo posible la comparación con los resultados que arrojen las futuras pruebas de Estado que se realizan en los grados 9° y 11° para determinar el aprendizaje alcanzado por el grupo en su proceso formativo de educación básica y media.

También queda a disposición la metodología utilizada para que futuras investigaciones la utilicen en procesos formativos desde asignaturas diferentes a Lenguaje. De igual manera, puede ser adoptada por instituciones y docentes para intervenir procesos escolares.

La investigación CyL propone una encuesta que puede servir de guía para determinar los posibles factores del porqué de la mala ortografía, y desde esos resultados tomar acciones para una futura investigación (ver anexo 8).

¿Transversalizar medios de comunicación en el proceso de aprendizaje en la educación básica y media?

Finalmente, reconocemos la importancia de la transversalización de los medios de comunicación en la asignatura de Lenguaje. El impacto que se logró, trascendió a las aulas, y se llevó a los habitantes de una comunidad entera.

¿Qué hacer con las categorías emergentes?

Las categorías que emergieron en este proyecto, expuestas en el capítulo anterior, comunicación asertiva y aprendizaje colaborativo, al ser detectadas se potenciaron para que acompañaran el proceso en el desarrollo de los objetivos buscados en la investigación Comunicación y Letras.

Por lo tanto, les proponemos a los educadores y personas que de una u otra forma llevan a la praxis la acción pedagógica, tener en cuenta las categorías que resultan de procesos investigativos y educativos, para que las potencien en sus grupos, bien sea que posean una base teórica sólida, o que sean consideradas de carácter exploratorio.

Toda actividad pedagógica dentro de la praxis, se convierte en una oportunidad de investigación. Aquel actor que entienda esta propuesta, no dejará escapar la oportunidad de

investigar a través de la validación, apoyado en la investigación basada en diseño (IBD). Es importante que las intervenciones pedagógicas se validen para determinar el grado de impacto que poseen y orientar su viabilidad para la replicación de estas en los ambientes escolares que gocen de contextos similares o no, siendo en ambos casos necesaria una adecuación de la propuesta más afín a las necesidades contextuales cercanas de los actores participantes de la comunidad educativa.

5.1.6. Aporte del proceso de investigación a la relación comunicación educación.

Comunicación y Letras fortalece la apuesta comunicación-educación, desde una mirada a las competencias comunicativas, acentuación de las palabras y uso de los signos de puntuación, generando conciencia en la aplicación que se hace de dichas competencias, para que los hablantes se comuniquen con destreza y eficiencia, y relacionen además sus contextos socioculturales, respetando el conjunto de reglas gramaticales, sin que esto afecte o impida el dinamismo del lenguaje.

Lo anterior, es posible tomarlo como pretexto para inferir que los medios de comunicación son un instrumento que posibilita la divulgación de narrativas, pero son los estudiantes los que, desde su mirada, visibilizan el acto social de la comunidad en la que habitan, a través del proceso educativo que tiene en cuenta el conocimiento que ellos poseen.

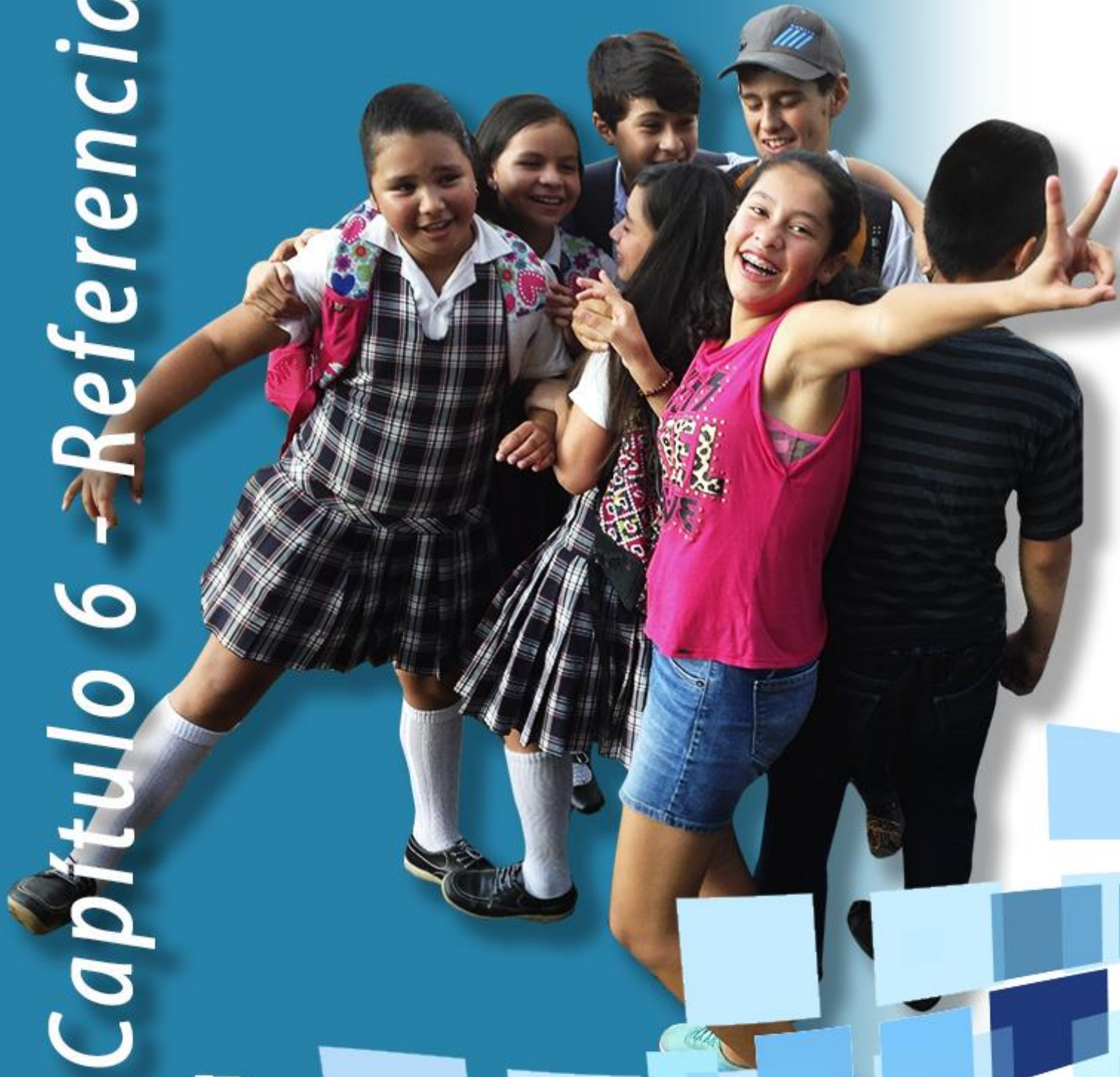
Así mismo, la vida cotidiana de los discentes, y sus espacios de socialización, tienen prioridad en el acto educomunicativo, frente a la visión reduccionista del uso de contenidos lineales y, mejor procurar que la significatividad lógica y psicológica del material desde la mirada del Aprendizaje Significativo, movilice ideas y pensamientos para que permitan emerger transformaciones en las relaciones familiares, en las prácticas sociales, culturales y académicas, entendiéndose él (estudiante) como parte activa de un grupo social.

La práctica educativa no se puede entender sin un proceso comunicativo. En este sentido, las reflexiones que resultan de los actos educativos para solucionar un problema determinado, son llevadas a la práctica siempre y cuando sea posible establecer relaciones comunicativas entre los miembros de una comunidad. Es el caso de las alianzas entre instituciones, que permiten utilizar recursos que cada una posee, en beneficio de aquellos que los necesitan.

La visión de utilizar los medios de comunicación en la educación con sentido crítico y reflexivo, es decir, como parte de un acto comunicativo, posibilita que los actores del proceso expresen su visión de mundo respetando la palabra del otro y de los otros, y ejerciendo a la vez, la libre expresión desde su posición de ciudadano. Siendo de esta manera, no solo un receptor de información, si no alguien que es capaz de producir y compartir conocimiento.

De igual forma, la investigación Comunicación y Letras propició la construcción de ciudadanía en el sentido que los participantes tomaron en serio, a pesar de su corta edad, su papel de miembros de una sociedad que les permitía y permite exponer sus puntos de vista a través de los medios de comunicación, estableciendo relaciones entre sus aprendizajes escolares y sus prácticas en situaciones reales, siendo capaces de aportar posibles soluciones a problemáticas sociales del contexto en el que habitan, contribuyendo y fortaleciendo de esta manera, la relación entre comunicación y educación.

Capítulo 6 - Referencias



Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa, un punto de vista cognositivo*. México: Trillas.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Acid-Free Paper.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comunicación y Letras. (10 de Junio de 2015). *Portada. [Figura]*. Obtenido de Proyecto Águila: <http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras>
- Consejo de Europa. (1 de junio de 2015). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Cruz, D. L. (2012). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de-la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/>
- Ferrando, M. G., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (S. Mastrangelo, Trad.). México: Siglo veintiuno.
- Gallego, A. F. (2011). Obtenido de http://www.afoxcp.com/dw/Diseno_narrativas_transmediaticas_Gallego_2011.pdf
- Gobernación valle del Cauca. (2 de junio de 2015). *El Valle está en vos*. Obtenido de <http://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones.php?id=8>
- Gutiérrez, E. F. (7 de Marzo de 2015). Currículo y Universidad: Retos y horizontes de sentido en inclusión social y pedagógica. *En Universidad tecnológica de pereira. Maestría en comunicación educativa*. Pereira.
- Horizont Report. (12 de 11 de 2014). *NMC Horizon Report > Edición Educación Superior*. Texas, Estados Unidos: Higher Education Edition. Obtenido de The New Media Consortium: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-ES.pdf>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid : Ediciones de la torre.

- Leal Fonseca, D. (3 de junio de 2012). *Conectivismo y aprendizaje en Red*. [Archivo de video]. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos OEI. IBERTIC: <https://www.youtube.com/watch?v=5Kpoo2vZkeQ>
- MEN. (2008). *Revolución Educativa Colombia Aprende*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulos-310888_archivo_pdf_coordinador.pdf
- MEN. (4 de Junio de 2015). *Colombia aprende*. Obtenido de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>
- MEN. (4 de Junio de 2015). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Obtenido de Mineducación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (4 de Julio de 2015). *Ministerio de educación nacional*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Mosquera, A., & Riveros, V. (2010). *Educare*. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/362>
- Piedra, M. (5 de Junio de 2015). *Zonas recreativas*. [Figura]. Obtenido de Clase2.0: <http://www.clase2punto0.com/>
- Pievi, N., & Bravin, C. (6 de Junio de 2015). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Obtenido de Biblioteca Nacional de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002541.pdf>
- Piscitelli, A. (5 de Mayo de 2010). *Conferencia 'De las pedagogías de la enunciación a las de participación'*. [Video]. Obtenido de EOI Escuela de Organización Industrial: <https://www.youtube.com/watch?v=17TEsWwsCcl>
- Real Academia Española. (7 de Junio de 2015). Obtenido de <http://www.rae.es/la-institucion>
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (8 de Junio de 2015). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. Obtenido de Universidad de Murcia: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (9 de Junio de 2015). *Metodología de la Investigación*. Obtenido de Zanadoria: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. España: Deusto.

- Scolari, C. A. (2015). Seminario Maestría Comunicación Educativa. *Narrativas Transmedia*. Pereira, Risaralda, Colombia.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. (D. Leal, Trad.). Obtenido de <http://reaprender.org/blog/2007/03/08/conectivismo/>
- Soto, F. (2014). Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4337>
- Tornero, J. M. (2015). *Gabinete comunicacion y educación*. Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es>
- Vargas Padilla, J., & Bravo Meza, M. (2011). *Universidad Estatal de Milagro*. Obtenido de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/980/3/ESTRATEGIAS%20METODOL%C3%93GICAS%20EN%20EL%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO%20DE%20LA%20ORTOGRAFIA.pdf>



**Jorge Mario Botero Vásquez
Montgomery Piedra Valencia**

La práctica educativa no se puede entender sin un proceso comunicativo. En este sentido, las reflexiones que resultan de los actos educativos para solucionar un problema determinado, son llevadas a la práctica siempre y cuando sea posible establecer relaciones comunicativas entre los miembros de una comunidad.

De igual forma, la investigación Comunicación y Letras propició la construcción de ciudadanía en el sentido que los participantes tomaron en serio, a pesar de su corta edad, su papel de miembros de una sociedad que les permitía y permite exponer sus puntos de vista a través de los medios de comunicación, estableciendo relaciones entre sus aprendizajes escolares y sus prácticas en situaciones reales, siendo capaces de aportar posibles soluciones a problemáticas sociales del contexto en el que habitan, contribuyendo y fortaleciendo de esta manera, la relación entre comunicación y educación.

Toda actividad pedagógica dentro de la praxis, se convierte en una oportunidad de investigación. Aquel actor académico que entienda esta propuesta, no dejará escapar la oportunidad de investigar a través de la validación, apoyado en la investigación basada en diseño.

*Para conocer más sobre la propuesta visita:
<http://comunicacionyletras.wixsite.com/comunicacionyletras>
Pereira 2016*